

UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA

ESCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO SECCIÓN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

APLICACIÓN DE UN PROGRAMA PSICOPEDAGÓGICO DE ASERTIVIDAD PARA SUPERAR LOS CONFLICTOS ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS CONTABLES Y FINANCIERAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA, 2017.

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGIA E INCLUSIÓN

Lic. MARIA CLARA SILVA MARCELO

2019

PIURA-PERU

UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE POSGRADO SECCIÓN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA E INCLUSIÓN
APLICACIÓN DE UN PROGRAMA PSICOPEDAGÓGICO DE
ASERTIVIDAD PARA SUPERAR LOS CONFLICTOS ENTRE LOS
ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS CONTABLES Y
FINANCIERAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA, 2017.**

APROBADA EN CONTENIDO Y ESTILO POR

.....
DR. LUIS ARNALDO CRUZ GARCIA
PRESIDENTE

.....
DR. JORGE MARCHENA JAUREGUI
SECRETARIO

.....
DR. CARLOS CABRERA PRIETO
VOCAL


UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE POSGRADO SECCIÓN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

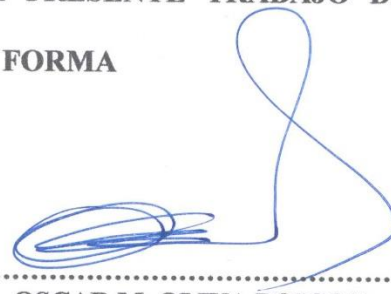


PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA E INCLUSIÓN
TÍTULO DE TESIS

APLICACIÓN DE UN PROGRAMA PSICOPEDAGÓGICO DE
ASERTIVIDAD PARA SUPERAR LOS CONFLICTOS ENTRE LOS
ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS CONTABLES Y
FINANCIERAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA, 2017.

LOS SUSCRITOS DECLARAMOS QUE EL PRESENTE TRABAJO DE
TESIS ES ORIGINAL, EN SU CONTENIDO Y FORMA


.....
LIC. MARIA CLARA SILVA MARCELO
Ejecutor


.....
DR. OSCAR M. OLIVA POICON
Asesor



ESCUELA DE POSGRADO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA

ACTA DE SUSTENTACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Los Miembros del Jurado Calificador que suscriben, reunidos para la sustentación de la Tesis, para optar el Grado Académico de Maestro en **EDUCACION CON MENCION EN PSICOPEDAGOGÍA E INCLUSIÓN** Presentada por:

SILVA MARCELO MARIA CLARA

Con el asesoramiento del **DR. OSCAR OLIVA POICON**, denominada:

“APLICACIÓN DE UN PROGRAMA PSICOPEDAGOGICO DE ASERTIVIDAD PARA SUPERAR LOS CONFLICTOS ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS CONTABLES Y FINANCIERAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA, 2017”

Oídas las respuestas y absueltas las observaciones formuladas, se declara:

| APROBADO | | | | DESAPROBADO |
|------------------|------------------------------|--------------|------------------|-------------|
| <i>Excelente</i> | <i>Sobresaliente</i> | <i>Bueno</i> | <i>Aceptable</i> | |
| _____ | <u> X </u> | _____ | _____ | _____ |

En consecuencia, previa aprobación del Art.º 83, del Reglamento General de la Escuela de Posgrado, queda en condiciones de ser calificada **APTA** para obtener el Grado Académico de **MAESTRO EN EDUCACION CON MENCION EN PSICOPEDAGOGÍA E INCLUSIÓN**. De conformidad con lo estipulado en la ley.

DR. LUIS ARNALDO CRUZ GARCIA
PRESIDENTE

Piura, Martes 17 de Diciembre del 2019.

DR. JORGE MARCHENA JAUREGUI
SECRETARIO

DR. CARLOS CABRERA PRIETO
VOCAL

DEDICATORIA

Un agradecimiento a mis queridos padres, que aunque ya no están en este mundo, siguen presentes en mi memoria, a ellos dedico este trabajo con muchísimo afecto.

María Clara Silva Marcelo

Nuestro más grande agradecimiento a los miembros del jurado, ya que con sus sabias observaciones pudimos culminar satisfactoriamente este trabajo de investigación.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios, por protegernos
porque durante todo nuestro camino
y darnos fuerzas para superar obstáculos
y dificultades a lo largo de nuestras vidas.

A mis padres que me han enseñado a no desfallecer
ni rendirnos ante nada y siempre preservar a través
de sus sabios consejos.

A mi asesor quien me ha guiado
a lo largo de esta importante
investigación.

A todos los profesionales que participan como
jurado evaluando con mucha ética y
profesionalismo en esta importante
investigación.

Aplicación de un programa psicopedagógico de asertividad para superar los conflictos entre los estudiantes de la facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de Piura, 2017.

Agosto, 2019

Lic. María Clara Silva Marcelo

Tesis de maestría presentada a la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Piura

RESUMEN

La investigación se realizó con el propósito de determinar los efectos del programa psicopedagógico de asertividad en el nivel de conflictos que presentan los estudiantes de la Universidad Nacional de Piura (UNP), año 2017, la misma que se planteó ante la constatación de que los estudiantes tienen un conjunto de comportamientos de tipo conflictivo. Se desarrolló desde la perspectiva metodológica cuantitativa, tipo de investigación aplicada, de diseño pre experimental con pretest y posttest en un solo grupo, la muestra estuvo conformada por 30 estudiantes inscritos en el curso de Desarrollo de la Personalidad en la Facultad de Ciencias Contables y Financieras a quienes se les aplicó un cuestionario para medir el nivel de conflictos en seis dimensiones (Pretest y posttest), interviniéndoles a través de doce sesiones que se integraron a través de un Programa de Asertividad.

En los resultados, se encontró que la aplicación del Programa Psicopedagógico de Asertividad tuvo efectos significativos sobre la disminución de conflictos en los estudiantes del II ciclo de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de Piura, así quedó demostrado al corroborar que el nivel alto de conflictos del pretest (50,0%) se redujo considerablemente durante el posttest (3,3%), identificándose una diferencia de 23,933 puntos, situación que fue confirmada en la prueba de hipótesis ($\text{sig} = 0,000 < 0,05$).

En conclusión, el programa de asertividad permitió desarrollar competencias sociales, emocionales y cognitivas para defender sus derechos y, en consecuencia, reducir el nivel de conflictos en estudiantes universitarios.

Palabras clave: Asertividad, conflictos, habilidades sociales.

ABSTRACT

The research was carried out with the purpose of determining the effects of the assertiveness psychopedagogical program at the level of conflicts presented by students to the National University of Piura (UNP), 2017, the same that was raised before the finding that the Students have a set of conflicting behaviors. It was developed from the quantitative methodological perspective, type of applied research, pre-experimental design with pre-test and post-test in a single group, the sample was made up of 30 students enrolled in the Personality Development course at the Faculty of Accounting and Financial Sciences to whom a questionnaire was applied to measure the level of conflicts in six dimensions (Pretest and posttest), intervening through twelve sessions that were integrated through an Assertiveness Program.

In the results, it was found that the application of the Assertiveness Psychopedagogical Program had significant effects on the reduction of conflicts in the students of the II cycle of the Faculty of Accounting and Financial Sciences of the National University of Piura, thus it was demonstrated to confirm that the High level of pretest conflicts (50.0%) was significantly reduced during the posttest (3.3%), identifying a difference of 23.933 points, a situation that was confirmed in the hypothesis test ($\text{sig} = 0.000 < 0.05$) ..

In conclusion, the assertiveness program allowed the development of social, emotional and cognitive skills to defend their rights and, consequently, reduce the level of conflict in university students.

Keywords: Assertiveness, conflicts, social skills.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|--|-----------|
| AGRADECIMIENTOS | vi |
| RESUMEN | vii |
| ABSTRACT | ii |
| RESUMO | ii |
| ÍNDICE GENERAL | x |
| ÍNDICE DE TABLAS | xii |
| ÍNDICE DE FIGURAS | xiv |
| INTRODUCCIÓN | xvi |
| CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 15 |
| 1.1 Planteamiento del problema | 15 |
| 1.1.1 Descripción de la realidad | 15 |
| 1.1.2 Formulación del problema | 18 |
| 1.2 Objetivos de investigación | 19 |
| 1.2.1 Objetivo General | 19 |
| 1.2.1 Objetivos Específicos | 19 |
| 1.3 Hipótesis de investigación | 21 |
| 1.3.1. Hipótesis general | 21 |
| 1.3.2. Hipótesis específicas | 21 |
| 1.4 Justificación de la investigación | 19 |
| 1.5 Alcances y limitaciones | 20 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL | 22 |

| | |
|--|----|
| 2.1 Antecedentes | 22 |
| 2.1.1. Antecedentes internacionales | 22 |
| 2.1.2. Antecedentes nacionales | 24 |
| 2.2 Bases teórico-científicas | 28 |
| 2.2.1. Bases teóricas sobre la asertividad | 28 |
| 2.2.2. Bases teóricas sobre el conflicto | 43 |
| 2.3 Definición de términos básicos | 58 |
| CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 60 |
| 3.1 Tipo de investigación | 60 |
| 3.2 Diseño de investigación | 60 |
| 3.3 Población y muestra de estudio | 61 |
| 3.4 Sistema de variables | 61 |
| 3.4.1 Operacionalización de variables | 62 |
| 3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 63 |
| 3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos | 64 |
| CAPÍTULO IV: RESULTADOS | 65 |
| 4.1 Descripción de resultados | 65 |
| 4.2 Contrastación de hipótesis | 74 |
| 4.3 Discusión de resultados | 80 |
| CONCLUSIONES | 84 |
| RECOMENDACIONES | 86 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 87 |

| | |
|--|-----|
| ANEXOS | 90 |
| 1. Matriz de consistencia | 91 |
| 2. Matriz de operacionalización | 94 |
| 3. Programa psicopedagógico de asertividad | 100 |
| Apéndices | |

ÍNDICE DE TABLAS

| | | |
|---------|--|----|
| Tabla 1 | : Nivel de conflictos en los estudiantes en el pretest, según dimensiones | 66 |
| Tabla 2 | : Nivel de conflictos en los estudiantes en el posttest, según dimensiones | 68 |
| Tabla 3 | : Diferencia entre el nivel de conflictos de los estudiantes del pretest y posttest, según dimensiones | 70 |
| Tabla 4 | : Nivel total de conflictos en los estudiantes en el pretest y en el posttest | 73 |
| Tabla 5 | : Estadísticos contraste para las dimensiones del conflicto de los estudiantes en el pretest | 75 |
| Tabla 6 | : Resumen estadístico de los valores encontrados en las dimensiones del conflicto en el posttest | 76 |
| Tabla 7 | : Comparación de los valores estadísticos del pretest y posttest, por dimensiones | 78 |
| Tabla 8 | : Comparación general de los valores estadísticos del pretest y posttest | 80 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | | |
|----------|--|----|
| Figura 1 | : Nivel de conflictos en los estudiantes en el pretest, según dimensiones | 66 |
| Figura 2 | : Nivel de conflictos en los estudiantes en el postest, según dimensiones | 68 |
| Figura 3 | : Diferencia entre nivel de conflictos de los estudiantes del pretest y postest, según dimensiones | 71 |
| Figura 4 | : Nivel total de conflictos en los estudiantes en el Pretest y en el postest | 73 |

INTRODUCCIÓN

La salud mental de los seres humanos está regulada por varios factores que van desde cuestiones genéticas, sociales, familiares y nutricionales. En estos tiempos en que la población se ve amenazada por la inseguridad ciudadana, la delincuencia, los homicidios y otros problemas psicosociales, se hace necesario plantearnos una interrogante acerca de qué es lo que pasa en realidad con la humanidad?.

Da la impresión que los seres humanos vamos perdiendo la empatía, o esa sensibilidad afectiva por otros seres humanos y prueba de ello es lo que nos informan los medios de comunicación todos los días. Sin embargo, es un tema que ocupa al campo de los educadores, psicólogos, sociólogos y otros profesionales para atender esta problemática y desarrollar actividades de prevención.

Los conflictos de las personas son hasta cierto punto normales, pero su incidencia a niveles altos ya es preocupante, ya que se dan al interior de la familia, del centro laboral, y dentro de las aulas escolares y universitarias. Los conflictos en sí mismos tienen efectos positivos cuando son bien resueltos, puesto que ayudan a mejorar las relaciones interpersonales sea el ámbito donde ocurran.

Sin embargo, es preocupante cuando el problema se mantiene y se hace poco o nada para resolverlos. Así, por ejemplo se ha observado que los ingresantes a la Universidad Nacional de Piura poseen actitudes verbales y no verbales que pueden ser considerados como conflictivas. La explicación de esa conflictividad podría deberse a factores propios de la edad, de la Institución educativa de procedencia, de la condición económica que poseen, o del lugar geográfico del cual provienen. Pero no es justificable la causa que sea.

Y desde la perspectiva de la salud mental y de una adecuada convivencia la presente investigación ha puesto en marcha un programa de asertividad justamente para disminuir el problema, el mismo que se viene observando desde hace mucho tiempo.

En ese sentido, la presente investigación se ha realizado considerando estas dos variables: la asertividad y los conflictos, como una forma de analizar el comportamiento de cada una de ellas y determinar si cambian en alguna dirección particular.

Este informe se organiza en cinco capítulos: En el primer capítulo se expone el problema, considerando el planteamiento, los objetivos de investigación, la

justificación y los alcances y limitaciones. En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico, que comprende los antecedentes, las teorías de la asertividad y de los conflictos. Asimismo, se expone la hipótesis general enfatizando que la aplicación del programa psicopedagógico de asertividad tiene efectos significativos sobre el nivel de conflictos en los estudiantes ingresantes a la Universidad Nacional de Piura. Las hipótesis específicas se relacionan con las mediciones antes y después de aplicar el programa de asertividad y su efecto en los conflictos entre los estudiantes, así como las variables independiente y dependiente consideran al programa de asertividad y los conflictos respectivamente. En el tercer capítulo se expone la metodología, considerando que es una investigación de tipo aplicada de nivel explicativo, con un diseño pre-experimental pre y post test con un solo grupo. Se utilizó un cuestionario para evaluar el tipo y nivel de conflictos que presenten los estudiantes ingresantes, y se usaron medidas de estadística descriptiva, así como medidas de cálculo (T de Student). En el quinto capítulo se presentan los resultados de investigación, considerando las tablas y figuras de frecuencias, la prueba de hipótesis y la discusión de resultados. Por último, se presentan las conclusiones, recomendaciones y referencias bibliográficas. En los anexos, se adjunta la matriz de operacionalización, el instrumento de medida y el programa experimental.

Queda a disposición de la comunidad académica de la Universidad Nacional de Piura una investigación que podría ayudar a comprender y solucionar uno de los problemas que amenaza a los estudiantes y a emprender acciones de prevención y orientación desde la docencia misma.

La autora.

CAPITULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.1.-Descripción de la realidad

No cabe la menor duda de que uno de los deseos humanos más persistentes, es el de la búsqueda de sentirse satisfecho en cada instante de la vida. Algunos creen que a través del placer orgánico podrán alcanzar esa plenitud de vida, sin darse cuenta que el estado de satisfacción permanente o la felicidad perenne, sólo se alcanza por la vía del desarrollo personal y la evolución de nuestra consciencia.

Sin embargo el desarrollo personal, implica conectarse con el mundo, con las personas y aprender a vivir con las adversidades que nos depara la vida. En ese sentido, la conexión con el mundo significa analizar el significado de las llamadas relaciones humanas, que son la base de la socialización.

Heineman y Pieper (2005), afirman que “las experiencias de la primera infancia pueden interferir en la capacidad del adulto para crear y mantener relaciones humanas que sean cercanas y significativas. Y que los niños que no encontraron consuelo a sus llantos cuando eran bebés, a los que se les ha exigido mucho o los que sufrieron castigos, pueden confundir la infelicidad con la felicidad.”

Dicho esto, se puede deducir que la infelicidad puede manifestarse de diferentes maneras. Por ejemplo implicarse con amigos o parejas que son indiferentes ante el sufrimiento o tener dificultades para ser compasivos, ser poco empático, tendencia a desarrollar alguna adicción, propensión a la ansiedad y depresión, o la tendencia a generar conflictos en las relaciones interpersonales.

Así pues, se sabe que los conflictos están en el origen de la evolución de los sistemas vivos. Y es nuestra manera de abordarlos lo que los vuelve amenazantes o fecundos, fuentes de bloqueo, de destrucción o de evolución.

Las relaciones humanas se rigen por esta dinámica vital del conflicto y de la armonía, del orden y del desorden. Los conflictos son, ante todo, llamadas al

establecimiento de un nuevo equilibrio que, por sí mismo, lleva los gérmenes de otros desequilibrios y conflictos venideros, y así sucesivamente.

Aunque los conflictos se deben, la mayoría de las veces, a relaciones de fuerza, también están ligados a la insatisfacción, a la frustración, a la desvalorización, o al aburrimiento. Frente a un trabajo insatisfactorio o a unas relaciones rutinarias no gratificantes, el recurso para aliviarlo puede ser el conflicto.

De esto se puede deducir que, existe una relación entre las relaciones interpersonales y el conflicto. Primero deben existir las relaciones con otras personas para que se puedan dar los conflictos: si no nos relacionamos con otra persona, no existirán conflictos con esta. La segunda idea significa que entre más intensa sea esta relación, más probabilidades existen de que las personas entren en conflicto: entre más intensa, se tendrá más asuntos en común con la otra persona; amigos, familiares, etc., y entre más se establezcan vínculos y uniones la persona está más propensa a entrar en conflicto con el otro.

Y esto es lo que, de alguna manera ocurre en los estudiantes que ingresan a la Universidad Nacional de Piura. Observándose que por lo general los estudiantes ingresantes poseen actitudes y/o comportamientos de todo tipo, las mismas que pueden ser definidas como positivas o negativas socialmente. Y son las negativas las que implican el carácter conflictivo que les impiden tener una adecuada convivencia social. Esto ha sido observado por la investigadora del presente estudio y por el asesor de esta investigación a lo largo de mucho tiempo y en casi la mayoría de facultades. La causa posiblemente sea porque los estudiantes están culminando el proceso de cambios en la etapa de la adolescencia o porque el final de los estudios secundarios implica un desorden en la conducta, generando un deterioro en el control de la conducta agresiva. El mismo que se convierte en la tendencia a mostrar conflictos con nuevos compañeros de clase, impidiendo así el inicio de relaciones de amistad o convivencia más saludables.

Sin embargo, sería insensato observar ese tipo de relación entre los estudiantes sin hacer nada. Es necesario entonces, cultivar relaciones humanas de calidad no solo en los estudiantes ingresantes a la Facultad de Ciencias Contables y Financieras, sino en

todas las Facultades, que faciliten el bienestar entre ellos, mejorar el aprendizaje y sobre todo una convivencia libre de conflictos. Para ello existe una diversidad de programas psicoeducativos que podrían ayudar a mejorar esta problemática.

En esta investigación se propone utilizar la asertividad como un medio para educar la mente y disminuir los conflictos. La misma que de acuerdo a Riso (2011), opina que “la asertividad es libertad emocional y de expresión, es una manera de descongestionar nuestro sistema de procesamiento y hacerlo más ágil y efectivo. Las personas que practican la conducta asertiva son más seguras de sí mismas, más tranquilas a la hora de amar y más transparentes y fluidas en la comunicación, además no necesitan recurrir tanto al perdón por que al ser honestas y directas impiden generar conflictos.”

En el plano del desarrollo personal, la asertividad significa pensarse a sí misma, donde el amor propio no riña con la ética, la amistad, la empatía o la consideración por los otros: la persona asertiva se resiste a toda forma de humillación. Prosigue el autor indicando que “la asertividad se ubica en una zona intermedia entre la sumisión obsecuente y la agresión enfermiza en la que se realza la verdadera capacidad humana de reconocerse individual sin ser individualista, de cuidarse a sí mismo sin descuidar a los demás y de crear salud mental aprendiendo a expresar adecuadamente lo que se piensa y siente.”

Si los estudiantes que ingresan a la Universidad Nacional de Piura, aprendieran a ser asertivos, no mostrarían todo ese conjunto de conductas al margen de la disciplina. Ya que habitualmente, la mayoría de ellos no han desarrollado estas habilidades y por ende están más expuestos al fracaso de tipo personal, laboral y emocional, el mismo que deteriora las relaciones humanas provocando conflictos, y la pérdida de calidad de vida.

Se puede afirmar que la ausencia de asertividad y sus consecuencias negativas, compromete a los estudiantes de todas las facultades de esta Universidad. Observándose que ellos, no defienden sus derechos e intereses personales, no se respetan a sí mismo al aceptar bromas indecentes, usan un volumen bajo a la hora de intervenir en clase, tendencia a la inseguridad, facilidad para ser manipulados,

propensión a la complacencia, baja autoestima y sentimientos de minusvalía. En el otro extremo existen alumnos que molestan a los otros, ofenden, usan un tono de voz elevado de manera innecesaria, conducta retadora, desinterés por las responsabilidades académicas, tendencia al contraataque, a la indisciplina y la sensación de falta de control.

Es ante esta problemática que se propone utilizar un programa psicopedagógico de asertividad, que permita enriquecer la personalidad, modificando actitudes nocivas hacía sí mismo y los demás y favorecer así una convivencia libre de conflictos, que a su vez contribuya con su salud emocional.

1.1.2 Formulación del problema

Por lo expuesto, resulta de interés realizar una investigación que responda a la siguiente interrogante:

¿De qué manera un programa psicopedagógico de asertividad ayuda a disminuir los conflictos entre los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de Piura, año 2017?

Preguntas específicas

- a) ¿Cuál es el nivel de conflicto que tienen los estudiantes, antes de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad?
- b) ¿Cuál es el nivel de conflicto que tienen los estudiantes, después de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad?
- c) ¿Qué diferencias existen entre el nivel de conflicto que tienen los estudiantes antes y después de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general

Determinar el efecto del programa psicopedagógico de asertividad en la disminución de los conflictos entre los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de Piura, año 2017.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Medir el nivel de conflicto que tienen los estudiantes, antes de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad.
- b) Diseñar y desarrollar un programa de asertividad para disminuir los conflictos entre los estudiantes.
- c) Medir el nivel de conflicto que tienen los estudiantes, después de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad.
- d) Establecer diferencias entre el nivel de conflicto que tienen los estudiantes, antes y después de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad.

1.3 Justificación de la investigación

La presente investigación resulta de gran importancia, ya que el estudio demostrará que la asertividad ayuda a disminuir los conflictos en estudiantes universitarios.

La planificación, aplicación del programa, procesamiento y conclusión de la investigación, se realizará con estudiantes ingresantes a la Facultad de Ciencias Contables y Financieras, de la Universidad Nacional de Piura, 2017. Ellos serán los principales beneficiarios, ya que los resultados les ayudarán a resolver los conflictos derivados de la falta de asertividad. También será de utilidad a todos los docentes universitarios en cuanto a su trabajo pedagógico, en el sentido que se percibirá un ambiente académico más disciplinado e integrado.

La relevancia de esta investigación, radica en que el aprendizaje de nuevas habilidades sociales como es la asertividad, facilita la convivencia y disminución de conflictos no solo entre los estudiantes universitarios, sino también en otros espacios de carácter social. Por ende, dicho aprendizaje contribuye a enriquecer las relaciones humanas y a mejorarlas, facilitando el desarrollo de una salud mental saludable.

La investigación contribuye al crecimiento personal, al interiorizar componentes cognitivos, emocionales y conductuales que le ayudarán al estudiante universitario en su estadía por las aulas universitarias a alcanzar sus metas. Resolviendo así con éxito los conflictos a los que está expuesto en relación con sus pares.

Esta investigación será pues, un aporte a la comunidad universitaria, el mismo que se realizará con todo el rigor científico, puesto que no existen estudios que vinculen a la asertividad y la disminución de conflictos al interior de la Universidad Nacional de Piura.

Por otro lado el estudio contribuirá en los estudiantes a reducir la inseguridad, la timidez, la agresividad verbal y las conductas derivadas de la asertividad sumisa, así como incrementar: la autoestima, la autoafirmación, la dignidad, la capacidad para manifestarse libremente, el control emocional, la seguridad y la capacidad de discrepar abiertamente.

Considerando los aportes de Navas, (1997), (Citado por Gonzales, 2004) quien afirma que la asertividad “es un modo de comunicación e interacción que accede a que nos sintamos satisfechos al ejercer con firmeza y con honestidad nuestros derechos, sin tener que humillar o dominar a otra persona”, lo cual es un valioso aporte para la psicología social al promover que el estudiante universitario resuelva adecuadamente sus conflictos.

1.4 Alcances y limitaciones

Los alcances de la presente investigación, en el campo psicoeducativo, será una interesante experiencia para estudiantes universitarios, que busca disminuir los conflictos interpersonales entre los propios compañeros, mejorando así el clima de convivencia y las relaciones humanas. Elevando el nivel de autoestima y fortaleciendo

el autoconcepto de estas personas en esta etapa de la vida, que es el fin de la adolescencia y el inicio de la juventud. El uso del programa psicoeducativo de asertividad, contribuirá además en lograr la independencia y la madurez personal en los estudiantes ingresantes a la Facultad de Ciencias Contables y Financieras, de la Universidad Nacional de Piura año 2017.

Entre la posible limitación se puede mencionar la interrupción de labores académicas por motivos de huelgas o paros de docentes o administrativos.

1.5 Hipótesis de investigación

1.5.1. Hipótesis general

H1: El uso del programa psicopedagógico de asertividad tiene efectos sobre la disminución de los conflictos entre los estudiantes ingresantes a la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de Piura, en el 2017.

Ho: El uso del programa psicopedagógico de asertividad no tiene efectos sobre la disminución de los conflictos entre los estudiantes ingresantes a la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de Piura, en el 2017.

1.5.2. Hipótesis específicas

- a) El nivel de conflicto que presentan los estudiantes, antes de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad es alto.
- b) El nivel de conflicto que presentan los estudiantes, después de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad es bajo.
- c) Existen diferencias entre el nivel de conflicto que presentan los estudiantes, antes y después de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes

Antecedentes internacionales.

Aguilarte, Calcurián y Ramirez (2010), realizaron una investigación denominada “La comunicación asertiva como estrategia para mejorar las relaciones interpersonales en los docentes”, la misma que presentaron como tesis para obtener el título de Licenciatura en Educación de la Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación. Este estudio es etnográfica, de campo y descriptiva. Es etnográfica, porque se describió como fue empleada la comunicación por el personal docente del subsistema de educación primaria de la U.E. “José Antonio Anzoátegui”, del Municipio Simón Bolívar, Estado Anzoátegui, con sus estudiantes. Se indagó la receptividad del personal para poner en práctica algunas estrategias basadas en los principios de la comunicación asertiva. El objetivo de la investigación fue proponer un módulo instruccional sobre la comunicación asertiva como estrategia para mejorar las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes de sexto grado. La información se recogió de docentes y estudiantes a través de observaciones directas, utilizando como instrumentos una lista de cotejo y un cuestionario. Para la interpretación y análisis de la información obtenida se utilizó las técnicas y herramientas estadísticas, a través de los cuales se obtuvo la información necesaria para realizar el análisis. Los criterios seleccionados para la investigación fueron el análisis cualitativo y cuantitativo, predominando en estos últimos la técnica del porcentaje.

La investigación obtuvo los siguientes resultados: a) El diseño del módulo instruccional sobre la comunicación asertiva dirigido a los docentes determinó que el 17,0% de las docentes interactuaban con sus estudiantes durante el desarrollo de las clases, que el 16,0% se mostraba hostil con sus estudiantes cuando estaban molestas, que el 16,0% mostraba ansiedad y otro 20,0% desgano durante el desarrollo de la jornada diaria. Por otro lado, un 50,0% de los docentes tienden a aislarse cuando tienen algún desacuerdo con sus estudiantes; b) los docentes encuestados estaban de acuerdo con realizar el taller sobre la comunicación asertiva, para afianzar las relaciones interpersonales, así como también fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje, c)

con relación a las características que posee el personal docente investigado, el 83,0 por ciento tienen entre 16 a 21 años de servicio en el campo laboral, condición que se considera favorable en cuanto al desempeño en las aulas. Pero a pesar de ello, la comunicación no es utilizada de manera adecuada, d) el 83,0 de las docentes poseen cierta preferencia y a veces existe discriminación en relación al saludo, situación que no debe estar presente en el ambiente escolar.

Moreno, M (2011) elaboró un estudio titulado: “Desarrollo de habilidades sociales como estrategia de integración al bachillerato” para obtener el grado de Maestro en Orientación y Consejo Educativos. Este estudio está enmarcado en el paradigma de corte cuantitativo, tipo de investigación descriptiva. Su objetivo fue implementar un taller para desarrollar habilidades sociales para estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato, de tal manera que se les permita disponer de estas habilidades en situaciones de su vida social. Para el desarrollo de este proyecto se consideraron a los estudiantes de primer grado de bachillerato. El estudio se planteó ante la constatación de que los estudiantes no participaban en clase, tenían temor a preguntar a los profesores sobre sus dudas relacionadas con el contenido de la asignatura o sobre la realización de una tarea y esto se refleja en las deficientes calificaciones obtenidas. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: a) Las áreas más débiles en los estudiantes de primer año de bachillerato son las correspondientes a las habilidades sociales avanzadas, relacionadas con el manejo de emociones y referentes al manejo del estrés; b) se observó que en cada área que se trabajaron las habilidades sociales, se identificaron situaciones en su vida cotidiana; c) Se muestra una tendencia del taller a desarrollar habilidades sociales que pudieran ser factores de permanencia y adaptación al bachillerato como es exponer en grupo, pasar a exponer un tema en una clase, participación en clase, realización de trabajos en equipo, pedir ayuda a los compañeros, d) Uno de los motivos por los cuales no se identificaron todas las habilidades sociales después del haber implementado el taller, es el componente cultural, que se relaciona con las creencias personales y sociales que poseen en la comunidad, e) Se puede observar que los estudiantes, de acuerdo a su percepción manifestaron haber adquirido habilidades sociales tales como: pedir ayuda, manejar el estrés y el manejo de emociones.

Antecedentes nacionales

Montoya (2011) ha realizado un estudio denominado: “Programa tutorial en control de emociones para el desarrollo de la asertividad en los alumnos de quinto grado de Educación Primaria de la Institución Privada Salesiano San José”. Tesis para obtener el grado de Maestría en la Universidad César Vallejo de Trujillo. El estudio corresponde a una investigación cuantitativa, de diseño pre experimental, que se realizó con el propósito de demostrar que la aplicación de un programa tutorial en el control de emociones influye en el desarrollo de la asertividad de los estudiantes, basándose en realidades concretas. En la recolección de datos, se consideró una muestra de 22 estudiantes. Como instrumento de recolección de datos se utilizó la guía de observación para determinar el nivel de logro de los indicadores planteados. En el desarrollo de la investigación se aplicó un programa tutorial basado en el control de emociones tomando como puntos de referencia cuatro dimensiones que abarca la asertividad: habilidades para relacionarse, habilidades para comunicarse, habilidades para resolver conflictos, habilidades para manejar emociones ya que ellos configuran la funcionalidad del individuo. Los resultados concluyeron que la aplicación del programa tutorial en el control de las emociones influyó significativamente en el desarrollo de la asertividad de los estudiantes de quinto grado de educación primaria salesiano San José, con lo que se acepta la hipótesis alterna.

Otro estudio interesante es el realizado por Morales (2012), titulado: “Habilidades sociales que se relacionan con la conducta de riesgo en adolescentes de la Institución Educativa Fortunato Zora Carbajal”. Estudio presentado como tesis para obtener la licenciatura en Enfermería en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna. Es una investigación descriptiva, correlacional y de corte transversal, cuyo objetivo fue determinar la relación que existe entre las habilidades sociales y las conductas de riesgo en los adolescentes. Se consideró una muestra de 129 adolescentes, de ambos sexo, cuyas edades oscilan entre los 15 y 19 años, a quienes se les administró un cuestionario. Los resultados arrojaron que los adolescentes tienen un nivel promedio de habilidades sociales (54,3%), así mismo se verificó que son consumidores ocasionales de bebidas alcohólicas (58,1%). Una población mínima de adolescentes son fumadores ocasionales (17,8%), también se encontró que hay

adolescentes que ya iniciaron su vida sexual (33,3%). Por último, de acuerdo a su propósito global, se determinó que existe una relación altamente significativa entre las habilidades sociales y las conductas de riesgo: consumo de bebidas alcohólicas e inicio de relaciones sexuales y una relación significativa entre habilidades sociales y el consumo de tabaco.

Medina (2012) en su estudio titulado: “El juego cooperativo como promotor de habilidades sociales en niñas de 5 años”. Tesis presentada para obtener el título de Licenciado en Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú. La investigación es de carácter explicativo, con diseño pre experimental, su objetivo fue demostrar que la aplicación de un programa tutorial en el control de las emociones influye en el desarrollo de la asertividad, basándose en realidades concretas. La muestra estuvo constituida por 22 estudiantes que cursan el quinto grado de primaria de la I.E. P Salesiano San José de la ciudad de Trujillo, se utilizó como instrumento la guía de observación. En su investigación se concluye que el juego cooperativo brinda espacios a los alumnos para poner en práctica sus habilidades sociales, destrezas de organización y mejora los niveles de comunicación entre los participantes, además constituyen una alternativa para mejorar las habilidades sociales entre el grupo de alumnos, promoviendo un clima adecuado en el aula.

Camacho, L (2012). En su tesis titulada “El juego cooperativo como promotor de habilidades”. Tesis para optar el título de Licenciado en Educación con mención en Educación Inicial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ofrece aportes a nivel teórico, ya que realiza un estudio de las diferentes conceptualizaciones del juego, profundizando sobre el juego cooperativo. Este acercamiento teórico permite conocer qué habilidades sociales son promovidas por el juego cooperativo, lo que posteriormente sirvió de sustento a la aplicación de un programa de juegos cooperativos para el desarrollo de habilidades sociales aplicadas a nivel práctico.

Los aportes de esta investigación a nivel práctico, concluyen que los juegos cooperativos incrementan las habilidades sociales, lo que repercute en la relación entre el grupo.

Verde (2014) (Citado por Barreto, R. 2016), en su tesis titulada “Habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Victor Raúl Haya de la Torre, El Porvenir-Trujillo”. Tuvo el propósito de determinar en que medida el Taller Aprendiendo a Convivir, desarrolla habilidades sociales en los alumnos. Se utilizó el método inductivo deductivo, con un diseño pre-experimental. La muestra fue de 21 estudiantes pertenecientes al primer grado de educación secundaria. A todos se les aplicó un pre y post test, cuyo cuestionario comprendía 50 ítems. Después de aplicar el Taller Aprendiendo a Convivir, se observó que hubo una diferencia entre el antes y el después. Así se obtuvo que el promedio de la habilidad social general en el pre test fue de 135.4 puntos, comparado con el promedio de la habilidad social general post test que fue de 177.4. Se observa una diferencia de 42.0 puntos. Además se percibe que en dicha muestra, antes del desarrollo del taller el 66.7% de los estudiantes se encontraban en el Nivel Inicio, el 23.8% en el nivel Proceso, el 9.5% en el nivel Logrado y ninguno en el nivel Logro Destacado. Sin embargo, después del desarrollo del taller se obtienen mediciones en donde solo el 4.8% se ubicaron en el nivel Inicio, el 57.1% en el nivel Proceso, el 19.0% en el nivel Logrado y el 19.0% en el nivel Logro Destacado. Lo que se concluye que el programa tuvo efectos positivos sobre la muestra.

En esa misma línea de investigación, Cáceres y Cáceres (2018) realizaron un estudio denominado “Programa de asertividad para mejorar las relaciones interpersonales en los agentes educativos de la IE 40073, distrito de Santa Rita de Sigüas, región Arequipa, 2015”. Tesis para obtener el grado de magister en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

El objetivo de esta investigación fue diseñar y proponer un programa de asertividad para mejorar las relaciones interpersonales de los agentes educativos de dicha institución. Se utilizó una metodología cuantitativa cualitativa, de tipo propositivo. Se aplicó un cuestionario sobre relaciones interpersonales a 18 docentes que la muestra elegida. El programa de asertividad estuvo basado en actividades para promover la participación y comunicación entre los docentes.

Los resultados obtenidos en este estudio concluye que el 100,0% de la muestra, no tienen una comunicación institucional adecuada, que el 56,0% señaló que los docentes

no son empáticos, el 100,0% señaló que los docentes muestran actitudes pasivas, el 83,0% respondió que a veces los docentes muestran actitudes agresivas, el 100,0% afirmó que los docentes nunca son asertivos en el diálogo con los demás y el 100,0% afirmó que siempre observan dificultades en las relaciones interpersonales con los colegas. Se concluye, que las relaciones interpersonales entre los docentes de esta Institución Educativa son un problema serio. Y que un programa de asertividad ayudaría a mejorar el nivel de participación y comunicación de los agentes educativos, principalmente de los docentes.

Coronel, Márquez y Ruperto (2009) ejecutaron un programa titulado: “Influencia del programa Aprendamos a ser mejores personas, en el fortalecimiento de las habilidades emocionales en los niños y niñas del quinto grado de educación primaria de la Institución Educativa Ramón Castilla Marquezado, del distrito de Castilla Piura, 2008”. Tesis para optar el grado de maestría en la Universidad César Vallejo. Es un estudio cuantitativo, de tipo evaluativo aplicativo, con diseño cuasi experimental con dos grupos: uno de control y otro experimental. Se realizó con el objetivo de determinar la influencia del programa “Aprendamos a ser mejores personas” en el fortalecimiento de habilidades sociales de los niños y niñas de quinto grado de educación primaria de la institución educativa antes mencionada. Los instrumentos fueron aplicados a 60 niños y niñas. Los estudios demostraron que el nivel de competencia social que poseen los niños y niñas es alto y está en función a la capacidad social para hacer frente a la agresión, planificar sus acciones y manejar sentimientos y en general lograron alcanzar un alto grado de habilidad social e inserción en su entorno social. Se destaca finalmente que el programa Aprendamos a ser mejores personas, si influyó significativamente en el fortalecimiento de las habilidades sociales de los niños y niñas que participaron en la investigación.

2.2. Marco teórico-científicas

2.2.1. Bases teóricas sobre la asertividad

2.2.1.1 Las habilidades sociales

Las habilidades sociales son capacidades, competencias o aptitudes necesarias para la actividad social en general. Se trata, por tanto de comportamientos interpersonales eficaces en situaciones de interacción social.

Podemos comprender lo importante y necesarias que son las habilidades sociales en nuestras vidas si consideramos que la conducta humana se produce en un medio eminentemente social y que la calidad de nuestras relaciones interpersonales vendrá determinada por nuestras habilidades sociales.

En el plano de la Psicología Clínica, y específicamente en psicopatología, está claramente asumida la relación estrecha entre un inadecuado funcionamiento social y los desórdenes de conducta. El resultado frecuente de una falta de habilidades de interacción social, o de una incapacidad para solucionar los problemas interpersonales desde la infancia, es el desarrollo de distintos trastornos y conductas inadecuadas tales como: inhibición social, depresión, ansiedad, conducta disocial, trastornos psicofisiológicos, trastornos sexuales, conductas adictivas, agresividad, etc.

De este modo se considera que las habilidades sociales se adquieren por medio de la experiencia, y comprende la capacidad de expresar emociones y sentimientos y reconocer los expresados por los otros, iniciar contactos verbales y comunicarnos; gratificar al otro en una conversación escuchando y mostrando empatía; procurar que los demás respeten nuestros derechos entre otras.

Según Olivares, J. y otros (2013) consideran que “las habilidades sociales son las capacidades o destrezas sociales específicas necesarias para ejecutar competentemente una tarea interpersonal”. Un modelo explicativo del comportamiento social es el de competencia social, que se desarrolla a lo largo del proceso de socialización.

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1978) (citado por Olivares, J. y otros en 2013), explica la adquisición temprana de las habilidades sociales mediante los siguientes procedimientos:

- Aprendizaje por observación: los niños observan e imitan elementos de la conducta social, como vocabulario, temas de conversación, entonación de la voz, sonrisas, distancia interpersonal, etc.
- Instrucciones: los adultos educados proporcionan a los niños normas explícitas de comportamiento social, como “las cosas se piden por favor”, “dale las gracias”, “no grites”, etc.
- Manejo de contingencias: las personas que se relacionan con los niños refuerzan sus conductas sociales apropiadas, así un profesor elogia a su alumno, o un padre retira la atención a su hijo pequeño cuando éste dice una “palabrota”.

La importancia del estudio de las habilidades sociales, se relacionan con la salud mental de las personas, tal como lo explica Valles, A.(1998) al considerar que “la competencia social se ha considerado como un buen predictor de ajuste psicológico para aquellas personas que han tenido un episodio psicopatológico”. Así pues, las dificultades de un sujeto en sus relaciones interpersonales están relacionadas con el riesgo de presentar trastornos psicopatológicos, tales como fobia social, depresión, homosexualidad, etc.

Se dice que una persona es asertiva cuando es capaz de ejercer y/o defender sus derechos personales, como por ejemplo, decir “no”, expresar desacuerdos, dar una opinión contraria y/o expresar sentimientos negativos sin dejarse manipular, como hace el sumiso, y sin manipular ni violar los derechos de los demás, como hace el agresivo.

La asertividad es la opción que está entre el extremo nocivo de los que piensan que el fin justifica los medios y la queja plañidera de los que son incapaces de manifestar sus sentimientos y pensamientos.

2.2.1.2 Tipos de habilidades sociales

Las habilidades sociales según Olivares, J. y otros (2013) pueden ser clasificadas en los siguientes tipos.

a) Habilidades asertivas

Se sabe que la asertividad es la auténtica expresión de la autoestima, puesto que a través de ella los seres humanos expresan pensamientos, sentimientos y comportamientos que reflejan la totalidad de la persona.

En el marco del entrenamiento en habilidades sociales, el énfasis del aprendizaje de habilidades asertivas se pone en que la persona aprenda a:

- ✓ Expresar y recibir sentimientos positivos y negativos.
- ✓ Expresar y escuchar opiniones personales, tanto positivas como negativas, mostrando acuerdo o desacuerdo con las opiniones de otros.
- ✓ Hacer peticiones, como pedir información, perdón o un favor, y admitir o rechazar peticiones de otros, como aceptar disculpas, negarse o resistirse a las presiones de los demás.
- ✓ Defender los propios derechos, especialmente cuando otros los conculcan, y respetar los derechos de los demás; por ejemplo enfrentarse a una crítica, hacer una reclamación o reconocer públicamente limitaciones, como admitir ignorancia respecto a algún tema.

b) Habilidades de comunicación

La comunicación es un proceso en el que participan dos o más personas y en el que una (el emisor) expresa algo (el mensaje) y otra u otras (el receptor o receptores) lo reciben, produciéndose todo ello en un contexto determinado. Ciertas habilidades de comunicación nos ayudan a mejorar las relaciones interpersonales. Los elementos que comprende son:

- ✓ Los componentes expresivos de la comunicación: que se relaciona con los componentes verbales o contenido del habla, componentes paralingüísticos y componentes no verbales.
- ✓ Elementos receptivos: que se relaciona con la atención prestada al interlocutor, la percepción de los elementos expresivos del interlocutor y la evaluación o valoración de las respuestas sociales del interlocutor.
- ✓ Elementos interactivos: que se relaciona con la duración de la respuesta, turno alternante regulado por ciertas señales, como el contacto ocular, las variaciones en la entonación, etc.

c) Habilidades afectivas

Los aspectos emocionales considerados por Salovey y Mayer (1990) (citado por Olivares, J. y otros (2013) sobre inteligencia emocional y la idea de que el uso inteligente de las emociones es fundamental en el manejo de la relaciones sociales, de modo que se considera que el intercambio emocional es la habilidad social fundamental. Para Goleman (1996) (citado por Olivares, J. y otros (2013), el desarrollo de habilidades emocionales comprende:

- ✓ El conocimiento de las propias emociones.
- ✓ La capacidad para controlar las emociones.
- ✓ La capacidad de motivarse a uno mismo.
- ✓ El reconocimiento de las emociones ajenas.
- ✓ El control de las relaciones, que presupone relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas.

d) Habilidades cognitivas. Solución de problemas interpersonales.

Se relaciona con el entrenamiento en habilidades sociales para el cambio de creencias irracionales o errores cognitivos que pueden interferir en el desempeño social. En las relaciones interpersonales son frecuentes los

conflictos, de modo que la capacidad para pensar y resolver conflictos cotidianos interpersonales favorece nuestro ajuste social y previene de sentimientos negativos y conductas desadaptadas. Incluye además el entrenamiento en solución de problemas/conflictos interpersonales.

2.2.2 Concepto de asertividad

Un concepto próximo al de habilidades sociales es el de asertividad. Wolpe (1958) (citado por Olivares, J. y otros (2013), aplica el término conducta asertiva para describir el comportamiento de aquellas personas capaces de expresar directa y adecuadamente sus opiniones y sentimientos, tanto positivos como negativos, en situaciones sociales e interpersonales.

Wolpe (1977) considera que “muchos pacientes muestran inhibición en sus conductas interpersonales normales debido a un “miedo neurótico”. Así, son incapaces de quejarse de un mal servicio en un restaurant por miedo a un posible enfrentamiento con el camareo, de expresar una opinión contraria en un grupo por miedo a no caer bien o de llamar la atención a un subordinado por miedo a que la situación se convierta en violenta.”

Las personas con déficit en las habilidades sociales –personas no asertivas- suelen sentirse inseguras e incapaces de tomar decisiones en ciertas situaciones interpersonales a causa de la ansiedad que experimentan. Esta inseguridad estaría en el origen de muchos problemas/trastornos psicológicos, tales como el retraimiento o inhibición social, depresión, problemas obsesivos, resentimiento, consumo excesivo de alcohol, falta de autoestima, etc.

Al respecto Riso (2011, pág. 38), comenta que “hay ocasiones en que la conducta asertiva puede resultar objetivamente contraindicada y/o socialmente inconveniente. En cada caso, el balance costo/beneficio y los intereses personales marcarán la pauta a seguir”.

Definitivamente, en ciertas oportunidades es necesario sopesar entre la seguridad personal y la amenaza de un evento peligroso, por eso se requiere pensar antes de actuar. Un ejemplo, claro sería cuando un delincuente amenaza con robar a punta de

pistola, es conveniente usar la lógica y asertivamente facilitarle a ese bandido que se robe lo que quiere. Por eso, ser asertivo entraña una toma de decisión donde el sujeto debe sopesar los pro y los contra.

Dentro de las múltiples definiciones de asertividad, se encuentra que Caballo (1993, pág. 65), la define como “un conjunto de comportamientos emitidos por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas mismas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación y minimiza la probabilidad de futuros problemas.”

Por otro lado, Navas (1997, pág. 39), afirma “que es un modo de comunicación e interacción que accede a que nos sintamos satisfechos al ejercer con firmeza y con honestidad nuestros derechos, sin tener que humillar o dominar a otra persona”.

Otra interesante definición es la que expone Gutiérrez (1997, pág. 79), quien opina que la “asertividad es anteponer nuestros derechos, principios, opiniones, pensamientos o ideas y nuestros sentimientos, sin lesionar los derechos, principios, pensamientos e ideas de los demás”.

De esta definición, se deduce que la asertividad es un estilo de comunicación, en donde la persona defiende sus derechos y expresa sus opiniones y sentimientos, respetando los derechos, opiniones y sentimientos de la otra persona, de un modo adecuado a la situación social.

2.2.3. Factores etiológicos de la asertividad

Caballo (1993, pág. 81), propone una reseña de los factores etiológicos de la asertividad: la cultura, la familia y la religión.

La cultura, que es el factor que determina la forma de comportarse de los individuos, los patrones conductuales establecidos por la sociedad moldean las conductas asertivas y no asertivas.

La familia, que cumple el rol de interiorizar conductas morales en sus miembros a través de la crianza de los hijos. Establece los criterios que ayudarán al niño a tomar

decisiones por sí solo, a expresar sentimientos y emociones, objetar normas impuestas por los adultos, entre otras. Sin embargo, el niño en algunos casos se ve sometido a los adultos a través de la sumisión y la obediencia, castigándosele física o verbalmente, cuando manifiesta conductas asertivas y reforzándose conductas dóciles, de sumisión y obediencia, fiel al mandato adulto; lo cual conlleva a que la familia sea un factor determinante de la conducta asertiva y de la conducta no asertiva.

La religión, en cierta medida y dependiendo de la interpretación subjetiva, puede llegar a inducir a la no asertividad; postergando derechos personales en aras de la humildad y sacrificio por los demás, de esta manera puede llevar a fomentar conductas inasertivas al anteponer los intereses de los demás por los propios.

Estos son los tres factores importantes dentro de nuestra sociedad que permiten la adquisición de una conducta asertiva o no asertiva. Se agrega que, la conducta asertiva se va aprendiendo por imitación y refuerzo, es decir, por lo que nos han transmitido como modelos de comportamiento nuestros padres, maestros, amigos, medios de comunicación, etc; por ello, que los entes socializadores son básicos dentro de nuestro desarrollo de la asertividad.

2.2.4. Dimensiones de la asertividad

En la bibliografía se han encontrado varias propuestas en torno a las dimensiones de la asertividad. Una de ellas es la de Lazarus y Folkman (1986), que propone las dimensiones se relacionan a:

- a) La capacidad de decir no.
- b) La capacidad de pedir favores o hacer peticiones.
- c) La capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos.
- d) La capacidad de iniciar, continuar y terminar conversaciones generales.

Caballo (1983) sostiene que: estas cuatro dimensiones conductuales parecen ser independientes una de otras, de modo que el entrenamiento en una de ellas no influye en las otras; además la conducta de un individuo puede poseer una o varias de estas dimensiones de forma correcta, siendo deficiente en las otras dimensiones restantes.

En esa misma perspectiva, Gambrill y Richie (1975), consideran que la asertividad tiene ocho categorías:

- a) Rechazo de peticiones.
- b) Expresión de limitaciones personales.
- c) Iniciación de contactos sociales.
- d) Expresión de sentimientos positivos.
- e) Manejo de críticas.
- f) Diferir con los demás.
- g) Aserción en situaciones de servicio.
- h) Dar retroalimentación negativa.

Otras dimensiones de la asertividad fue planteada por Liberman y otros (1977) (Citado por Caballo, V. 1983)

- a) Conductas no verbales, discretas como el contacto ocular, la expresión facial, la rapidez del habla, la latencia de la respuesta, volumen y tono de voz, la duración de la respuesta, la fluidez de la conversación, los gestos y la postura.
- b) El contenido de la conversación, como solicitar algo a otra persona, alabar, agradecer o hacer cumplidos a otras personas, decir no a una petición irrazonable, sufrir una entrevista de trabajo, reaccionar apropiadamente a la crítica y manejar otros encuentros afectivos diarios.

- c) Reciprocidad en la comunicación, que supone dar reforzamiento al otro al mantener una conversación, iniciar una conversación, terminar una conversación, y regular la entrada o salida de grupos sociales.

Turner y Adams (1977) (citado por Caballo, V. 1983) consideran tres dimensiones:

- a) Conducta de rechazo.
- b) Expresión de sentimientos positivos (asertividad “recomendatoria”)
- c) Capacidad de adquirir información solicitada.

Wolpe (1977) dividió la conducta asertiva en dos dimensiones:

- a) Conducta asertiva positiva (“recomendatoria”)
- b) Conducta asertiva negativa (“hostil”).

Lorr y cols (1979), (Citados por Maluenda, J. Navarro, G. y Varas, M. 2016) consideran cuatro dimensiones básicas de la estructura de la asertividad:

- a) Asertividad social, entendida como una disposición y capacidad para iniciar, mantener o terminar las interacciones sociales de manera fácil y cómoda, en situaciones que implican amigos o conocidos, extraños o roles de autoridad.
- b) Defensa de derechos, que considera la capacidad de defender los derechos propios o rechazar peticiones irrazonables.
- c) Independencia, que se refiere a la disposición de resistir activamente la presión individual o de grupo para conformarse y obedecer así como para expresar las opiniones y carencias propias.
- d) Liderazgo, que se expresa como la disposición para conducir, dirigir o influenciar a los otros en relaciones interpersonales problemáticas que exigen acción, iniciativa asunción de responsabilidades.

2.2.5. Características de la persona asertiva

Existen varias opiniones de autores que caracterizan a la persona asertiva, como la de Caballo (1993), que sugiere que el individuo asertivo suele defenderse bien en sus relaciones interpersonales, está satisfecho de su vida social, actúa sin pensar cuando se enfrenta a un problema, toma de inmediato una acción constructiva, tiene confianza en sí mismo para cambiar cuando necesite hacerlo. Además, el individuo asertivo es expresivo, toma decisiones rápidas, le gusta la responsabilidad, está libre de ansiedad, espontáneo, seguro, es capaz de influenciar y guiar a los otros, y es verdaderamente feliz.

Luego agrega que la persona asertiva está a cargo de sí mismo en las relaciones interpersonales, así mismo es espontáneo en la expresión de sus sentimientos y emociones, y es considerado y admirado por los demás.

En ese mismo sentido, Riso (2011) considera que una persona es asertiva cuando tiene la capacidad de ejercer sus derechos personales; por ejemplo, decir “no”, expresar opiniones contrarias o desacuerdos y manifestar sentimientos negativos sin permitir que lo manipulen, como lo hace la persona sumisa, ni violar los derechos de otras personas, como lo hace la agresiva.

Por otro lado Rodríguez (1992, pág. 72), propone diversas características de la persona asertiva, que son:

- a) Sentirse libre para manifestarse, mediante sus palabras y actos.
- b) Puede comunicarse con personas de todos los niveles o jerarquías: amigos, familiares y extraños.
- c) Tiene una orientación activa en la vida; es decir, va tras lo que quiere.
- d) Actúa de un modo que juzga respetando, comprendiendo que no siempre puede ganar, acepta sus limitaciones.

- e) Conserva su respeto propio y su dignidad.
- f) Establece quienes van a ser sus amigos y quiénes no.
- g) Se manifiesta emocionalmente libre para expresar sus sentimientos, evitando los extremos. Por un lado la represión y por otro la expresión agresiva y destructiva de sus emociones.
- h) Conoce sus propios derechos y los defiende, respetando a los demás.
- i) Mantiene un habla fluida; se expresa con seguridad y se muestra relajado.
- j) Tiene un contacto ocular directo, pero no desafiante.
- k) Expresa sus sentimientos tanto positivos como negativos.
- l) Se defiende sin agredir.
- m) Tiene la capacidad de discrepar abiertamente; pedir aclaraciones y saber aceptar errores.
- n) Conoce y cree en los derechos para sí y para los demás.
- o) Presenta una adecuada autoestima, no se siente inferior ni superior a nadie.
- p) Tiene control emocional.

2.2.6. Características de la persona no asertiva

Según Castanger (1996, pág. 142), las características de una persona no asertiva o pasiva son:

- a) No defiende sus derechos e intereses personales.
- b) Respeta a los demás, pero no a sí mismo.
- c) Usa un volumen de voz bajo; habla con poca fluidez y presenta bloqueos.
- d) No mantiene el contacto visual; su cara es tensa y manos temblorosas.

- e) Tiene inseguridad para saber qué decir o hacer.
- f) Evita molestar u ofender a los demás.
- g) Tiene una constante sensación de ser incomprendido, manipulado o no tenido en cuenta.
- h) Tiene frecuentes sentimientos de culpabilidad.
- i) Presenta baja autoestima; ansiedad y frustración.

Por su parte la persona agresiva, según el mismo autor, presenta las siguientes características:

- a) Defiende en exceso los derechos e intereses personales, sin tener en cuenta los de los demás.
- b) En ocasiones carece de habilidades para afrontar ciertas situaciones.
- c) Usa un tono de voz elevado, utiliza insultos y amenazas.
- d) Tiene un contacto visual retador, muestra un rostro tenso.
- e) Mantiene una postura que invade el espacio del otro.
- f) Tiene tendencia al contraataque.
- g) Puede llegar a pensar que de no comportarse de esta forma, es excesivamente vulnerable.
- h) Lo sitúa todo en términos de ganar o perder.
- i) Tiene una ansiedad creciente.
- j) Tiene sensación de incomprensión, culpa y frustración.
- k) Presenta baja autoestima y tiene sensación de falta de control.

2.2.7. Componentes Moleculares de la asertividad

Según Caballo (1993, pág. 82), los componentes moleculares de la asertividad son:

- a) La mirada: que implica el contacto ocular con otras personas.
- b) La expresión facial: Por ser la cara el principal sistema de señales para mostrar las emociones. La conducta socialmente habilidosa requiere de una expresión facial que esté de acuerdo con el mensaje.
- c) Los gestos: Entendidos como cualquier acción que envía un estímulo visual a un observador y comunica una información.
- d) La postura: La posición del cuerpo y de los miembros, la forma de sentarse, de estar de pie o de pasear refleja las actitudes y sentimientos sobre sí mismo y su relación con los otros.
- e) La orientación: Con la cual se expresa el grado de intimidad/formalidad de la relación.
- f) La distancia y contacto físico: Determinado por el grado de proximidad que expresa claramente la naturaleza de cualquier interacción y varía con el contexto social.
- g) El volumen de la voz: Consiste en hacer que un mensaje llegue hasta un oyente potencial y el déficit obvio es un nivel de volumen demasiado bajo para servir a esta función. Un alto volumen de voz puede indicar seguridad o dominio. Los cambios en el volumen de voz pueden emplearse en una conversación para enfatizar puntos.
- h) La entonación: Lo cual nos permite comunicar sentimientos y emociones. Poca entonación, con un volumen bajo, indica aburrimiento o tristeza. Se percibe a la gente como más dinámica y extravertida cuando cambia la entonación de sus voces a menudo durante una conversación.

2.2.8. Psicología de la asertividad

Un sinónimo de la asertividad, dentro de la literatura en relación al tema es la llamada autoafirmación. La misma que según Branden (1994, pág. 82), “significa respetar mis deseos, necesidades, y valores y buscar su forma de expresión adecuado en la realidad”.

Su opuesto es la entrega a la timidez consistente en confinarse dentro de sí mismo a un perpetuo segundo plano en el que todo lo que es la persona, permanece oculto o frustrado para evitar el enfrentamiento con alguien cuyos valores son diferentes. O para complacer, aplacar o manipular a alguien, o simplemente para “estar en buena relación con alguien”.

La autoafirmación –según el mismo autor- no significa beligerancia o agresividad inadecuada; no significa abrirse paso para ser el primero o pisar a los demás; no significa afirmar mis propios derechos siendo ciego o indiferente a los de todos los demás. Significa simplemente la disposición a valerse por sí mismo, a ser quien ser abiertamente, a tratarse con respeto en todas las relaciones humanas. Equivale a una negativa a falsear la personalidad para agradar.

Sigue afirmando Branden (1994, pág. 85) que “ejercer la autoafirmación es vivir de forma auténtica, hablar y actuar desde nuestras convicciones y sentimientos. Es prestar atención al contexto al respetar la diferencia con los demás. Lo cual no equivale a sacrificar nuestra autenticidad, sino meramente permanecer centrado en la realidad. A veces la autoafirmación, se manifiesta presentando voluntariamente una idea o haciendo un cumplido; a veces mediante un educado silencio que da a entender nuestro desacuerdo; a veces negándonos a sonreír ante un chiste tonto. Lo necesario es conocer lo que uno piensa y seguir siendo auténtico”.

El primer acto de autoafirmación, el más básico, es la afirmación de la consciencia. Esto supone la elección de ver, pensar, ser consciente, proyectar la luz de la consciencia al mundo exterior y al mundo interior, a nuestro ser más íntimo. El formular preguntas es un acto de autoafirmación. El desafiar a la autoridad es un acto de autoafirmación. El pensar por uno mismo – y atenerse a lo que uno piensa - es la raíz de la autoafirmación. Faltar a esta responsabilidad es faltar a uno mismo en el nivel más básico.

La autoafirmación empieza con un acto de pensamiento, pero no debe terminar ahí. La autoafirmación supone volcarnos al mundo, es proyectar nuestras aspiraciones en la realidad. El tener valores no es autoafirmación, el perseguirlos y vivir de acuerdo con ellos en el mundo sí lo es.

Practicar la autoafirmación de manera lógica y congruente es comprometerse con nuestro derecho a existir, que consiste en el conocimiento de que mi vida no pertenece a los demás y de que no estoy en la tierra para vivir de acuerdo con las expectativas de otra persona.

Para practicar la autoafirmación de manera congruente se necesita la convicción de que nuestras ideas y deseos son importantes. Desgraciadamente a menudo la gente carece de esta convicción. La razón de ello, es que cuando éramos jóvenes, muchos de nosotros recibimos señales que nos indicaban que no era importante aquello que pensábamos, sentíamos o deseábamos. De hecho se nos enseñaba que “lo que tú quieres no es importante, lo importante es lo que quieren los demás”.

Sin una autoafirmación adecuada, nos convertimos en espectadores en vez de ser participantes, Una autoestima sana nos exige saltar al ruedo, estar dispuesto a mancharnos las manos.

Por último, la autoafirmación supone la disposición a enfrentarnos en vez de rehuir los retos de la vida y a luchar por dominarlos. Cuando ampliamos los límites de nuestra capacidad de hacer frente a las cosas, ampliamos nuestra eficacia personal y nuestro respeto hacia nosotros.

2.2.9. Bases teóricas sobre el conflicto

Al parecer todos los seres humanos estamos familiarizados con los conflictos. Así, por ejemplo experimentamos conflicto cuando tenemos que renunciar a un objetivo para alcanzar otro. En el plano emocional, el conflicto es un estado en el cual los sentimientos opuestos luchan entre sí. En el plano sexual, las tendencias sexuales y agresivas van contra la moral de la sociedad. O decidir sobre el futuro por lo común genera conflicto, ya sea aceptar un nuevo empleo, iniciar estudios hasta graduarse,

tener otro hijo, defender el territorio o retirarse ante un adversario, protestar ante los reglamentos de la autoridad o acatarlos, y así sucesivamente.

Obviamente, las situaciones que generan conflicto son tan numerosas, que siempre han estado presentes en la vida de los seres humanos, y lo estarán justamente porque la manera de pensar, sentir y actuar son diferentes. Y los estarán considerando las etapas de la vida, el género sexual, las clases sociales, las religiones, la política, la edad de las personas, el nivel cultural de las personas, y otras diferencias inevitables de la vida.

Los conflictos también pueden analizarse desde la óptica intrapersonal, interpersonal, familiar, comunitario, organizacional, racial o étnico, nacional o internacional.

Según Salm, R. (2005, pág. 86), se denomina conflicto “a toda situación en la que se ven confrontados dos o más maneras de percibir, sentir y valorar un mismo hecho, una misma conducta o un mismo mensaje, es decir, cuando un mismo fenómeno genera en las personas involucradas interpretaciones diversas y opuestas, y cuando tales interpretaciones tienen para las personas, más que un significado lógico, un significado emocional relevante”.

Andrade, P. y otros (1998), argumentan que el conflicto “es toda situación con la que se ven confrontados dos o más maneras de percibir, sentir y valorar un mismo hecho, una misma conducta o un mismo mensaje, es decir, cuando un mismo fenómeno genera en las personas involucradas interpretaciones diversas y opuestas, y cuando tales interpretaciones tienen para las personas, más que un significado lógico, un significado emocional relevante.”

Desde el punto de vista comunicacional, se pueden también distinguir conflictos derivados de errores de tipo lógico, situados a nivel del contenido de los mensajes, y conflictos derivados de disonancias emocionales, situadas a nivel de la relación entre las personas.

2.2.10. Tipos de conflicto

Al revisar la bibliografía en relación al conflicto se han encontrado varias clasificaciones. Así tenemos que, Andrade, P. y otros (1998), consideran que en el contexto educativo donde prima el aprendizaje formal y estructurado, los conflictos que protagonizan los alumnos pueden clasificarse de tres maneras:

a) Los que guardan relación con la autoridad

Se refiere a las discrepancias con el contenido de los mensajes del docente, con su estilo comunicacional o con la persona misma del maestro. Esto significa que existen conflictos directamente planteados por los docentes, cuando atribuyen a determinadas conductas un significado negativo o una intención perjudicial.

Así pues, la evasión, la permisividad y la imposición son las alternativas más usuales de que disponen los maestros para resolver un conflicto: se hace de la “vista gorda” para evitarse complicaciones; se pone permisivo y deja que las cosas ocurran, sin cargarse mayores preocupaciones o usa la imposición a través de decisiones autoritarias y sin mayores consideraciones.

Está probado, sin embargo que cualquiera de estas tres “soluciones” lejos de resolver realmente las dificultades, pasa a constituir el verdadero problema.

b) Los que guardan relación con la tarea de aprendizaje

Se refiere a las discrepancias con el contenido, la forma o la oportunidad de lo que se propone como experiencia de aprendizaje. Esto comprende las actividades monótonas, simples. Irrelevantes, que genera tedio y hastío. O actividades difíciles, complejas que generan angustia, rabia y frustración. Se puede agregar también las actividades que exigen un tipo de habilidad, que no es la del alumno, o actividades que crean saturación y cansancio.

c) Los que guardan relación con sus pares

Se refiere a las discrepancias con determinadas conductas, mensajes, estilos o decisiones de sus propios compañeros de estudios. Esto comprende las agresiones

directas de parte de otros alumnos (física o verbal). Involucra a las burlas, hostilizaciones eventuales o sistemáticas, exclusión del grupo, discriminación y marginación. En lo verbal se encuentran las amenazas o chantaje, presión constante de otros, exigencias arbitrarias y reclamos continuos.

Dentro de este rubro de conflictos que guardan relación con sus pares, podríamos incluir lo que Salm, R. (2005), expone, en términos de la dinámica grupal:

- Poder: Cuyas características son el abuso y manipulación de una(s) persona(s) sobre otra(s) y las relaciones autoritarias.
- Normas sociales: Que son guías importantes para las relaciones interpersonales. Implica ausencia de normas o reglas sociales, desconocimiento de qué comportamientos son apropiados y que no, falta de respeto al otro.
- Cooperación y/o convivencia: Caracterizado por la fuerte competencia en la gran mayoría de actividades, prevalencia de la cultura de la ganancia como individuo por encima de la ganancia como grupo, dificultad para trabajar en equipo y respetar a los demás.
- Comunicación: Comprende una comunicación de arriba hacia abajo o a través de un único canal previamente establecido y dificultad para escuchar y entender las percepciones de los demás.
- Disciplina: Tiene que ver con la ausencia de un sistema para calificar las faltas y determinar la magnitud del castigo, no se consideran los motivos por los cuales la persona comete la falta y la disciplina del grupo está a cargo de una(s) persona(s).
- Discriminación o prejuicios: Implica la existencia de estereotipos fuertes de personas o grupos y comportamientos negativos basados en los estereotipos, ejemplo, limitación de interacción o negación de oportunidades.

El trabajo de Kurt Lewin, citado por Kimble, G. y otros (1992), considera que los motivos siempre están dirigidos hacia algún objeto o estado de cosas o alejados de éstos, lo que hace posible hablar de ellos como tendencias de acercamiento y

evitación. Los conflictos se han clasificado sobre esta base. Los cuatro tipos principales de conflictos pueden identificarse si se conciben en estos términos.

- **Conflictos de acercamiento-acercamiento:** El primer tipo de conflicto ocurre entre dos alternativas atractivas y son muy raros. Muy a menudo el conflicto es muy sencillo y se resuelve fácilmente. Responde a preguntas como ¿usaré este traje o aquel? ¿Iré a la primera función de cine o a la última? ¿Me pondré a leer una novela o veré algún programa de televisión?. Estas preguntas describen conflictos de acercamiento-acercamiento de proporciones más ordinarias. Estos conflictos se vuelven serios sólo cuando la selección de una alternativa significa la pérdida de una alternativa secundaria importante.
- **Conflictos de evitación-evitación:** Estos conflictos son comunes e importantes. Así por ejemplo, el dolor que le produce un diente le hace sospechar que debe acudir al dentista, sin embargo, pospone la visita porque sabe que será desagradable. O se ha terminado el ciclo académico de clases en la Universidad y la persona ha prometido llamar a su padre en su trabajo o a su madre en casa para reportar sus calificaciones. Ambos se sentirán infelices, pero de diferente manera. En todas estas situaciones ambas alternativas son desagradables, y la persona preferiría no hacer ninguna de ellas, pero una consideración importante a su salud o el éxito en la Universidad le obligan a elegir una de las dos opciones. En este punto crítico el conflicto evitación-evitación, existe cierta fuerza poderosa que requiere que la persona haga una de las dos cosas, ambas de las cuales la persona preferiría no hacer.
- **Conflictos acercamiento-evitación:** En los conflictos de este tipo, el mismo objetivo o situación es simultáneamente atractivo y repulsivo; existen tendencias tanto para acercarse como para evitarlo. Estos conflictos a menudo se halla en la base de problemas importantes de ajuste. Por ejemplo, una joven se siente impulsada hacia un amorío pero la inhiben los valores morales. A un adolescente le gustaría salirse con la suya con uno de sus progenitores, pero se lo impide la sensación de culpa o el temor al castigo. En ambas situaciones, el conflicto se halla entre la atracción de los factores positivos (deseo sexual o agresión), o bien ante el empuje de los factores negativos, que son los valores morales o el temor al castigo.

- Conflictos múltiples de acercamiento-evitación: La mayor parte de las decisiones importantes que toman las personas en la vida requieren una elección entre dos o más alternativas. Uno de los conflictos, que casi toda la gente afronta por lo menos una vez, es escoger entre dos ofertas de empleos o entre conservar un empleo actual y tomar uno nuevo. Un empleo podría tener ciertas ventajas, como ubicación conveniente, escasa distancia de la familia, buen salario, pero también ciertas desventajas, como son escasas posibilidades de avance rápido, pocas prestaciones o una larga semana laboral. La posición alternativa tiene sus propias virtudes, como son excelente alojamiento disponible para los empleados, designación inicial a un nivel jerárquico, una organización prestigiada; pero también sus propias desventajas, como una reputación de la compañía de dejar ir a los empleados después de unos cuantos años de servicio, malas políticas de administración, etc. La pregunta que cabe hacer ¿Cuál empleo debería seleccionar?. Este ejemplo común aclara dos aspectos de los conflictos múltiples de acercamiento-evitación; primero, las cuestiones que se están considerando son importantes, y en segundo lugar, los pro y los contra son opuestos. La segunda cuestión plantea el problema de cómo superar las ventajas y las desventajas.

2.2.11. La estructura de los conflictos

Para Lewin y Miller, citados por Kimble, G. y otros (1992) los conflictos comprenden los siguientes conceptos:

- Valencia: Indicada por los signos de más o de menos. Alude a las características positivas y negativas de los objetos y sus actividades. En los conflictos de acercamiento-evitación y de acercamiento-evitación múltiple, las valencias positivas y negativas residen en los mismos objetos, haciéndolos ambivalentes.
- Vector: Indicado por las flechas que conducen al individuo hacia el objeto Valente o que lo apartan de él.

- Locomoción: Indicada por las flechas interrumpidas llamadas acercamiento y evitación, sugiriendo la trayectoria que la persona tomaría si cada una de las fuerzas impulsoras existieran solamente en la situación.
- Espacio o campo vital: Es la situación o la frontera de cada diagrama. En el conflicto de evitación-evitación esta frontera es sobre todo importante, ya que corresponde a las consideraciones que requieren que el individuo acepte una u otra alternativa indeseable.

2.2.12. Origen de los conflictos en las aulas

Habitualmente se ha pensado que los conflictos que surgen en las aulas suelen tener siempre algún culpable. Desde esta perspectiva, la primera reacción de los docentes ante los problemas ha sido identificar al alumno para luego separarlo, amonestarlo, sancionarlo o convertirlo en objeto de evaluación psicológica y hasta médica. En otras palabras se ha presumido, en el alumno aparentemente responsable del conflicto, algún tipo de anormalidad individual o familiar. Lo que suponía, invariablemente, convocar a los padres de este alumno, esforzarse por detectar dentro de la dinámica familiar la raíz del problema, regañarlos y prescribirles una manera diferente de hacer las cosas.

Sin embargo, tesis como esta, basadas en un modelo de pensamiento “causa-efecto” lineal y determinista, no tiene vigencia en la ciencia actual, y no tiene como demostrar su validez hoy en día. Por eso se hace necesario que los docentes conozcan nuevas estrategias para solucionar conflictos, basadas en enfoques más actuales y más serios acerca de los problemas en la relación humana.

Por eso, las conductas que propician conflictos en las aulas sólo pueden entenderse a partir de las circunstancias mismas en que ocurren. Desde el enfoque de la comunicación humana, representan siempre una discrepancia en las formas de ver, sentir y valorar una misma situación.

De esto, se deduce que las causas de los conflictos no pueden buscarse fuera del contexto específico en que se producen, ni puede ignorarse el comportamiento de los otros actores presentes en la escena de los acontecimientos, incluido el docente.

2.2.13 Creencias acerca de la influencia familiar en el origen de los conflictos

Según Andrade, P. y otros (1998), existe entre los docentes un conjunto de creencias muy arraigadas respecto de la gravitación que posee la experiencia familiar de los alumnos en la manera de actuar en el interior de la Institución Educativa. Es útil hacer un breve inventario de algunas de ellas y contrastarlas con las nuevas certezas de la ciencia actual:

- a) Siempre se ha creído que las familias violentas traen por consecuencia hijos agresivos, que imitan el mal ejemplo paterno. Ahora se sabe que los hijos adoptan la agresión como un hábito no porque sus padres sean agresivos, sino porque además se cumplen otras tres condiciones:
 - En su entorno social personal esa es la única regla que se practica o se conoce.
 - En el espacio escolar vive experiencias hostiles que provocan sistemáticamente en él respuestas agresivas.
 - En el sistema escolar apela a la agresión contra los alumnos.
- b) Se cree que las familias de padres separados traen por consecuencia hijos traumatizados, resentidos y problemáticos. Hoy se sabe que los hijos de padres separados no necesariamente perjudican su personalidad, si acaso la separación:
 - Ha representado la cancelación de una etapa de la vida familiar caracterizada por el conflicto, la tensión y la violencia.
 - Ayuda a que los padres recuperen con sus hijos una relación serena, auténtica y menos interferida por el conflicto.
- c) Por lo general se cree que las familias reunidas, donde los hijos, no son necesariamente de ambos conyugues, traen como consecuencia hijos con falta de afecto, deseosos de llamar la atención. Se ha comprobado que la manera como está compuesta la familia no determina la calidad de las relaciones que viven en su interior. Además la desatención a los hijos de parte de los padres no determina un

trauma, si acaso disponen de vínculos significativos con otras personas de su entorno social o familiar que suplen adecuadamente esa función.

- d) Siempre se ha creído que en las familias donde hay ausencia del padre traen por consecuencia hijos sin conciencia de límites. Ahora se sabe que la función de normar puede ser cumplida por el hombre o por la mujer o por ambos. Antes se pensaba que era rol del varón, en el entendido que por ser más fuerte que la mujer podía ser más rudo con los hijos y someterlos con facilidad. Hoy en día el maltrato contra los hijos está penado por la ley.
- e) Se cree que los hijos únicos o últimos son invariablemente sobreprotegidos, engreídos, exigentes y dependientes. Ahora se sabe que el orden en que nacen los hijos o la cantidad de hermanos que posea no determina en ellos una necesaria manera de ser. Lo que realmente influyen en su comportamiento es la calidad de las relaciones que sostienen en el interior de su familia y en el interior de la red de personas con quienes mantienen vínculos significativos.

2.2.14. Prevención de los conflictos en el aula

Es saludable prevenir que lamentar –así reza el dicho popular- y es razonable entenderlo. Los docentes no pueden esperar que aparezca un conflicto para luego intervenir; es necesario anticiparse y trabajar además de los docentes con los alumnos. De tal manera que ellos mismos puedan resolverlos con un espíritu pragmático y positivo, en el momento mismo que ocurre.

En esa perspectiva, y tomando a Andrade, P. y otros (1998), se propone dos estrategias que pueden ser útiles para la prevención de los conflictos con los alumnos:

- Normar y evaluar la convivencia con los propios alumnos.
- Hacer del aprendizaje una experiencia intensa e integradora.

a). Normar y evaluar la convivencia con los propios alumnos.

La capacidad de autodisciplina aumentará, si los alumnos ven que existen ámbitos fundamentales de toma de decisiones en los que puede participar, como es el de las reglas que regulan el trabajo y la convivencia a lo largo de cada curso.

Se trata de tomar un conjunto de acuerdos prácticos, cuyo principal propósito es que los alumnos se identifiquen con su centro educativo, se sientan incluidos en su grupo de clases y descubran que sus puntos de vista son genuinamente importantes para sus profesores.

Los acuerdos se pueden ir completando y mejorando a lo largo del año, pero la principal función de un pequeño “reglamento” interno, que es pedagógica, busca educar la participación, la autonomía y la responsabilidad de los alumnos.

b) Hacer del aprendizaje una experiencia intensa e integradora.

Para disminuir los conflictos en las aulas, existe una regla de oro: hacer del aprendizaje una aventura fascinante para los alumnos, es decir la tarea de aprender debe dejar de ser una experiencia tediosa e insípida o angustiosa y sublevante, para pasar a convertirse en el principal factor de convocatoria del interés y la participación de los alumnos.

Está probado que el aburrimiento y la ansiedad, comúnmente asociado al aprendizaje en niños, adolescentes y jóvenes, son los que provocan conflictos, rechazo, oposición y el abandono.

Sin embargo, para que esto sea posible, se tiene que satisfacer tres condiciones indispensables:

- Crear en las aulas un clima de relación humana, basado en la confianza.
- Integrar a los alumnos, cohesionándolos como grupo de tarea.
- Propiciar una manera de aprendizaje interactivo, estimulante y personalizado.

2.2.15 Resolución de conflictos

Los conflictos son, ante todo, llamadas al establecimiento de un nuevo equilibrio que, por sí mismo, lleva los gérmenes de otros desequilibrios y conflictos venideros, y así sucesivamente. Los conflictos están en el origen de la evolución de los sistemas

vivos y es nuestra manera de abordarlos lo que los vuelve amenazantes o fecundos, fuentes de bloqueo, de destrucción o de evolución.

Las relaciones humanas se rigen por esta dinámica vital del conflicto y de la armonía, del orden y del desorden. El orden sin el desorden, al igual que el desorden sin el orden, aniquila la esencia misma de la vida.

Muchos conflictos recuerdan a esas enfermedades autoinmunes en las que las células de un organismo, al no reconocerse ya como aliadas, luchan para acabar autodestruyéndose.

Aunque los conflictos se deben, la mayoría de las veces, a relaciones de fuerza, también están ligados a la insatisfacción, a la frustración, a la desvalorización o al aburrimiento.

De acuerdo a Kourilsky, F. (2004) “ todo sistema humano proseguirá y controlará tanto mejor su evolución cuanto más flexible sea. Si la mayoría de los conflictos provienen y resultan de la rigidez de los hombres, éstos los resolverán y superarán gracias a su flexibilidad, a su capacidad para adquirir la perspectiva necesaria para reconstruir la realidad”.

En efecto, lo que se observa en las relaciones humanas es que existe una postura inflexible para resolver un conflicto, sin darse cuenta que con ello se perpetúa el problema. Además los individuos en conflicto se comportan realmente como verdaderos robots, como “maquinas triviales”.

Habría que considerar también que los conflictos pueden ser internos y se deben, la mayoría de las veces, a una oposición, a una contradicción o a una inadecuación entre lo que queremos hacer y lo que hacemos, entre lo que sentimos y lo que decidimos. El control de esos conflictos intrapsíquicos se basa en la hipótesis de que el individuo es un sistema compuesto de subsistemas llamados “partes” o “personajes” que interactúan entre ellos para cooperar o para enfrentarse. En tal sentido se puede recurrir a estrategias para reestructurar las cogniciones tal como lo propone Albert Ellis (citado por Ruiz, M. y otros 2012) creador de la Terapia Racional Emotiva Conductual, cuya idea central estaría en la distinción entre creencias racionales e irracionales y su

decisiva contribución con el desarrollo de las emociones, conductas y pensamientos inadecuados o disfuncionales.

Desde este modelo, entonces cuando las personas detectan creencias irracionales solucionarán sus conflictos y podrán disfrutar no solo de buena salud, sino de mejores relaciones interpersonales.

Según Salm, (2005, pág. 79), el objetivo general de la resolución de conflictos es reducir la violencia y aumentar la convivencia entre los jóvenes a corto plazo y dentro de la comunidad a largo plazo.

Los expertos en la resolución de conflictos recomiendan que usemos intereses o metas específicas cuando negociemos, por ejemplo: “deseo que cubra el costo de los arreglos a mi carro”, en vez de “quiero que me pagues mil dólares por el daño a mi carro”. En este caso sería una negociación por posiciones.

Sin embargo hay situaciones en las cuales no se puede negociar, como cuando están de por medio las necesidades. Estas son cosas que alguien requiere para crecer o vivir, como el agua, la comida, el hogar, el amor propuesto por Abraham Maslow.

Lederach (Citado por Salm 2005, pág. 58), anota que para analizar mejor un conflicto y por lo tanto su resolución, se deben separar las personas, los procesos y los problemas. Lo que no ocurre en las personas, y más bien mezclan todo de tal manera que el problema tiende a empeorar.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que un conflicto puede crecer o intensificarse tal como lo plantean Carpenter y Kennedy (Citado por Salm 2005, pág. 122), quienes hacen un buen esquema sobre el crecimiento y la intensificación de un conflicto, se llama el espiral de conflicto no-manejado. Dicen que cuando el problema emerge, normalmente está limitado en el número de personas involucradas, la naturaleza de los asuntos y las percepciones negativas o equivocadas sobre la situación. Luego comienza una serie de acciones que aumenta la cantidad de personas involucradas, el bloqueo de la comunicación, la intensificación de los sentimientos, la polarización de los asuntos, el uso de amenazas etc. Cuando la persona A dice algo, la

persona B lo recibe equivocadamente y responde negativamente, y cuando A lo recibe hace lo mismo, y la situación conflictiva se intensifica y continua creciendo.

Kennedy resalta que las respuestas físicas comunes durante situaciones conflictivas se reflejan a través del estrés, el calor, músculos tensionados, respiración difícil, y una fuerte tentación por pelear o huir. Las respuestas psicológicas más comunes son ansiedad, rumores y exageraciones, inhabilidad para representar un papel neutral en la situación, y por último una sensación de angustia.

Para ello propone mejorar las habilidades de la comprensión de los conflictos, la comunicación y el saber cómo resolver sus propios problemas. Adicionalmente, modificar y/o mejorar actitudes y valores de autoestima, confianza, tolerancia, diversidad, respeto, responsabilidad, cooperación y participación. Dichas habilidades, actitudes y valores pacíficos destacan el rol fundamental de las relaciones que establece el joven con amigos, familiares, compañeros de trabajo; permitiéndole así efectuar una mejor convivencia, y un mejor desarrollo personal y social.

En el plano educativo, según Salm, R , (2005) después de varias discusiones con expertos en Colombia y una revisión de los modelos usados por otras organizaciones que trabajan en la resolución de conflictos, se elaboró un modelo de currículum, el cual debe contener:

- a) Relaciones y normas sociales.- El joven aprende la importancia de las relaciones sociales y el rol que las normas sociales tienen en el funcionamiento del mundo diario.
- b) Entendimiento del conflicto.- El joven aprende cómo analizar los conflictos a través de las personas, los procesos y los problemas, también por medio de las respuestas psicológicas y físicas; los estilos de conflicto; las posiciones que tome, los intereses, las necesidades, los valores y las dinámicas del conflicto.
- c) Comunicación.- El joven aprende a observar cuidadosamente; a comunicarse claramente; a escuchar activamente y a expresar sus sentimientos de manera pacífica.

- d) ¿Cómo resolver conflictos?.- El joven aprende un modelo sencillo de cómo solucionar creativamente conflictos interpersonales y tomar decisiones.
- e) Afirmación, autoestima y confianza.- El joven aprende el papel importante que estos temas desempeñan en sus relaciones interpersonales y cómo mejorarlos bien sea por sí mismo o con ayuda de los demás.
- f) Respeto y responsabilidad.- El joven aprende las razones por las cuales el respeto es tan importante para todas las personas, aprende las maneras de mostrar respeto y cómo ser responsable de sus comportamientos y actitudes.
- g) Tolerancia y diversidad.- El joven aprende a apreciar las diferencias en cada persona, es decir, cómo funcionan los prejuicios y la discriminación; los asuntos más sobresalientes y fundamentales de una cultura y la importancia de la diversidad en el funcionamiento y desarrollo de la comunidad.
- h) Cooperación y participación.- El joven aprende a trabajar conjuntamente con otros jóvenes y así es como logran aprender los beneficios del trabajo en grupo.

2.2.16. Conflicto versus disciplina

Muchas de las maneras habituales de enfrentar los conflictos en instituciones educativas están regidas por la pauta del castigo y la obediencia cuyos procedimientos no sólo no sirven para resolver los problemas sino que los agravan y les añaden nuevas dificultades.

Por tanto es necesario que los docentes contribuyan con un sistema de disciplina basado en el desarrollo de un clima de trabajo y convivencia que permitan prevenir los conflictos; y de aprender a manejarlos cuando se presenten, con serenidad, respeto, inteligencia e imaginación.

Apelando a esta reflexión, se hace necesario tener en cuenta a B. F. Skinner, (citado por Yelon, S. y Weinstein, G. 1995), quien fue psicólogo conductista que planteaba que “el aprendizaje es resultado de un cambio en la conducta observable y por tanto el aprendizaje se modifica por las condiciones del ambiente”. De esta manera, cuando el

docente aplique los principios del condicionamiento operante o teoría conductista, podrá disciplinar y ayudar a disminuir los conflictos que se presentan en el aula.

2.2.17. Asertividad y conflicto

Para exigir respeto se debe empezar por respetarse la misma persona y reconocer aquello que lo hace particularmente valioso, es decir, la persona debe quererse y sentirse digno de amor. Precisamente, la dignidad personal es el reconocimiento de que se es merecedor de lo mejor, y esa es la base de la asertividad.

Si la persona acepta pasivamente la injusticia o la ofensa, se está admitiendo en los hechos que la persona merece ser tratada indebidamente. Esa es la razón por la cual los que tienen pocas habilidades sociales y carecen de asertividad están más expuestos a experimentar depresión y tienen la propensión de generar conflictos.

Por eso la asertividad permite relaciones más funcionales, más directas y auténticas. Es un método de comunicación por excelencia, donde la honradez y la transparencia son determinantes ya que promocionan la salud física y mental de las personas.

Dentro del esquema de la prevención, la asertividad ayuda a experimentar e integrar las emociones a nuestra vida, y por ende defenderse ante cualquier provocación de los demás, de un modo conciliatorio. Así pues, cuando se expresa lo que se piensa y siente, se libera a la mente y se sana el cuerpo. Además la persona se da la oportunidad de observarse a sí mismo en relación con los otros, se descubre y se comprende en cada acción y reacción del intercambio.

Las investigaciones muestran que la expresión asertiva de la ira y, de las emociones en general, permite prevenir enfermedades y mejorar la calidad de vida en el aspecto personal, laboral, familiar y social.

Las personas emocionalmente inhibidas y no asertivas, que utilizan un estilo represivo de afrontamiento o un patrón alexitérico, son incapaces de relacionarse con el mundo afectivo exterior e interior, reprimen tanto que llega un momento que pierden el control emocional y rompen las relaciones humanas generando conflictos.

Por eso, la asertividad como habilidad social es determinante para disfrutar la vida, siempre y cuando la persona decida serlo, o someterse a un proceso de aprendizaje.

2.3. Definición de términos básicos

- a) **Asertividad:** conjunto de comportamientos emitidos por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas mismas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación y minimiza la probabilidad de futuros problemas.”
- b) **Autoafirmación:** Significa la disposición a valerse por sí mismo, a ser quien ser abiertamente, a tratarse con respeto en todas las relaciones humanas. Equivale a una negativa a falsear la personalidad para agradar.
- c) **Sumisión:** Conjunto de características que refleja un pobre desempeño asertivo, siendo la persona manipulada, humillada y sin capacidad para defender sus derechos.
- d) **Agresividad:** Conjunto de características que refleja un pobre desempeño asertivo, siendo la persona propensa a mostrar agresividad verbal o física, humillando y arrollando los derechos de los demás.
- e) **Autoconcepto:** Es la habilidad para aceptar los aspectos positivos y negativos de sí mismo y también nuestras limitaciones y posibilidades. El respetarse a sí mismo es básicamente el sentir agrado por la manera de ser de uno mismo.
- f) **Conflicto:** Es toda situación en la que se ven confrontados dos o mas maneras de percibir, sentir y valorar un mismo hecho, una misma conducta o un mismo mensaje. Es decir cuando un mismo fenómeno genera en las personas involucradas interpretaciones diversas y opuestas.
- g) **Programa psicopedagógico:** Es un grupo de actividades cuyo contenido es de naturaleza eminentemente afectiva, dirigido al desarrollo de la dimensión social y afectiva de los estudiantes, comprendidos en el tramo de edad de 15 a 20 años. Trata de potenciar el autoconcepto, corrigiendo los moldes cognitivos, el ajuste

de las reacciones emocionales, la capacidad para tolerar y superar dificultades, fomenta la comunicación y cooperación.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

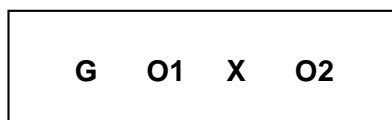
Tipo, nivel y diseño de investigación :Según Hernández, Fernández y Baptista (1998), la metodología de la investigación es:

3.1 Tipo de investigación: La investigación que se realizó fue de tipo aplicada ya que consistió en someter a un grupo de estudiantes universitarios, a determinadas condiciones o estímulos, es decir se aplicó un programa psicopedagógico de

asertividad (variable independiente), para determinar los efectos que se producen en los conflictos (variable dependiente), con el fin de explicar de qué modo se ve afectada por el uso de talleres seleccionados para esta situación o acontecimiento particular. La relación es de causa-efecto. Considerando que la variable dependiente no se manipula, sino que se mide para ver el efecto de la manipulación de la variable independiente sobre ella.

Nivel: El nivel es Explicativo, puesto que se explicará de qué manera el uso del programa psicopedagógico de asertividad permite superar los conflictos entre los estudiantes ingresantes a la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de Piura en el año 2017.

3.2. Diseño de investigación: El diseño es pre-experimental, con pre y post test en un solo grupo, y se representa así:



G = Grupo de estudiantes de pregrado, del segundo ciclo de la facultad de Ciencias Contables y Financieras.

O₁ = Pre test, medición del nivel de conflictos antes de aplicar el programa de asertividad.

O₂ = Post test, medición del nivel de conflictos después de aplicar el programa de asertividad.

X = Programa Psicopedagógico de asertividad.

3.3. Población y muestra

La población de estudio estuvo conformada por la totalidad de estudiantes matriculados durante el año 2017, en el II ciclo de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de Piura, que cursaron la asignatura de Desarrollo de la Personalidad.

De acuerdo al reporte de la secretaria académica de dicha facultad en el año 2017, el curso de Desarrollo de la Personalidad estaba dividido en dos secciones:

| Ciclo/secciones | Sección 01 | Sección 02 | Total |
|-----------------|------------|------------|-------|
| II ciclo | 30 | 28 | 58 |

La muestra se eligió considerando los procedimientos del muestreo no probabilístico intencional sin tamaño muestral, y se seleccionó a los 30 estudiantes pertenecientes a la sección 01, quienes conformarán el grupo experimental. En consecuencia, la cantidad de estudiantes quedó conformada por 30 estudiantes del II ciclo de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras, distribuidos de la siguiente manera:

| Estudiantes/sexo | Varones | Mujeres | Total |
|------------------|---------|---------|-------|
| II ciclo | 10 | 20 | 30 |

3.4 Sistema de variables

Variable independiente: Programa psicopedagógico de asertividad.

Es un grupo de actividades educativas elaboradas para la instauración y consolidación de la asertividad, como habilidad social, a través de talleres que inciden en la conducta de autoafirmación, los mismos que están orientados al desarrollo de una personalidad madura.

Variable dependiente: Conflicto.

Es toda situación en la que se ven confrontados dos o más maneras de percibir, sentir y valorar un mismo hecho, una misma conducta o un mismo mensaje. (Salm, Randam. 2005)

3.4.1. Operacionalización de variables

| Var | Definición conceptual | Definición operacional | Dimensiones de las variables | Indicadores | Técnicas e Instrumentos |
|---|---|--|--|--|-------------------------|
| Programa psicopedagógico de asertividad | Es una estrategia de entrenamiento, enseñanza e instrucción directa y sistemática de las distintas habilidades, lo que supone un trabajo sistemático y planificado que implica el desarrollo de actividades intencionales de enseñanza dirigidas al logro de objetivos. (Monjas, Inés, 2004). | Es una propuesta didáctica centrada en actividades asertivas que promueven el desarrollo de las relaciones interpersonales, ayudando a disminuir los conflictos entre los estudiantes. | Actividades para manejar el grupo y decir NO. | <ul style="list-style-type: none"> • Respeto a todos. • Resistencia y afrontamiento del grupo. • Manejo de la presión del grupo. • Resolución de conflictos. | Talleres |
| | | | Actividades para pedir favores y hacer peticiones. | <ul style="list-style-type: none"> • Pedido de favores. • Acatamiento de favores. • Reglas para pedir favores. | |
| | | | Actividades para expresar sentimientos | <ul style="list-style-type: none"> • Expresión de afecto. • Expresión y recepción de emociones. • Manejo de sentimientos desagradables. • Manejo y control de la cólera. | |
| | | | Actividades para manejar una conversación. | <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones sin agresión. • Cortesía y amabilidad en una conversación. • Manejo de la crítica. | |
| Conflicto | Es toda situación en la que se ven confrontados dos o más maneras de | Son transacciones en la comunicación caracterizadas por | Los que guardan relación con la autoridad. | <ul style="list-style-type: none"> • Estilo impositivo • Estilo evasivo • Estilo permisivo | Cuestionario |
| | | | Los que guardan relación con | <ul style="list-style-type: none"> • Actividades monótonas • Actividades difíciles | |

| | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|
| | percibir, sentir y valorar un mismo hecho, una misma conducta o un mismo mensaje. (Salm, Randam. 2005) | insatisfacción, frustración y desvalorización, que afecta la calidad de las relaciones humanas. | la tarea de aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> • Actividades homogéneas • Actividades excesivas | |
| | | | Los que guardan relación con sus pares. | <ul style="list-style-type: none"> • En relación al poder • En relación a las normas sociales • En relación a la cooperación y/o convivencia • En relación a la comunicación • En relación a la disciplina • En relación a la discriminación y prejuicios. | |

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La medición de los conflictos en los estudiantes se realizó a través de la aplicación de un Cuestionario.

El cuestionario es un instrumento que permite recoger información sobre uno o más asuntos a través de un formato impreso. En la investigación, se midió los tipos y el nivel de conflictos entre los estudiantes, antes y después de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad, considerando seis dimensiones establecidas en la Operacionalización de la variable: En relación al poder (5 ítems), en relación a las normas sociales (5 ítems), en relación a la cooperación y/o convivencia (5 ítems), en relación a la comunicación (5 ítems), en relación a la disciplina (5 ítems), y en relación a la discriminación y prejuicios (5 ítems). En total se consideran 30 ítems que se miden en escala ordinal (nunca, a veces y siempre).

El mencionado instrumento ha sido tomado de la investigación realizada por Pumayaya, S. y Seminario, C (2015), el mismo que ha sido validado a través del procedimiento denominado: Validez de contenido mediante juicio de expertos. Para

ello seleccionaron tres expertos con grado de magister, los mismos que fueron docentes universitarios.

La confiabilidad se determinó con el procedimiento de consistencia interna denominado: Alfa de Cronbach, considerando los criterios establecidos por George y Mallery (2003).

3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

El análisis de datos se realizó con el programa estadístico SPSS y se consideró el procedimiento que se detalla.

- a) Elaboración de base de datos. Se diseñó una vista de variables y de datos para realizar el conteo.
- b) Cálculo de frecuencias. Se elaboró tablas y gráficas de distribución de frecuencias.
- c) Análisis estadístico. Se aplicó estadísticos descriptivos (media aritmética y desviación estándar) y de prueba de hipótesis (T de Student para muestras relacionadas), dado que los datos proceden de una distribución normal.
- d) Interpretación. Se destacó el significado de cada uno de los resultados incluidos en las tablas de frecuencias y de prueba de hipótesis.

CAPÍTULO IV : RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Descripción de resultados

La investigación sobre los efectos de un Programa Psicopedagógico de asertividad en el manejo de conflictos se ejecutó con un grupo de 30 estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de Piura, con quienes se desarrolló una experiencia basada en actividades que les permita fortalecer sus habilidades para el manejo del grupo y decir no, pedir favores y hacer peticiones, expresar sentimientos y manejar una conversación.

En concordancia con los objetivos de investigación: primero, se midió el nivel de conflictos de los estudiantes, antes de la aplicación del programa de asertividad; segundo, se midió el nivel de conflictos de los estudiantes, después de la aplicación del programa de asertividad; tercero, se comparó los resultados de la medición de conflictos, antes y después de la aplicación del programa.

A continuación, se presentan los resultados de acuerdo a los objetivos específicos y general.

4.1.1 Nivel de conflictos en los estudiantes, en el pretest (OE1)

En el objetivo específico 1 se midió el nivel de conflictos de los estudiantes en sus seis dimensiones, obteniendo los resultados que se sistematizan en la tabla y gráfico siguientes:

Tabla 1: Nivel de conflictos en los estudiantes en el pretest, según dimensiones

| Conflictos / dimensiones | f | Pretest | | | |
|--------------------------|---|---------|-------|------|-------|
| | | Bajo | Medio | Alto | Total |

| | | | | | |
|---|---|-----|------|------|-------|
| a) En relación al poder | f | 1 | 13 | 16 | 30 |
| | % | 3,3 | 43,3 | 53,3 | 100,0 |
| b) En relación a normas sociales | f | 0 | 20 | 10 | 30 |
| | % | 0,0 | 66,7 | 33,3 | 100,0 |
| c) En relación a la cooperación y convivencia | f | 1 | 19 | 10 | 30 |
| | % | 3,3 | 63,3 | 33,3 | 100,0 |
| d) En relación a la comunicación | f | 1 | 7 | 22 | 30 |
| | % | 3,3 | 23,3 | 73,3 | 100,0 |
| e) En relación a la disciplina | f | 0 | 15 | 15 | 30 |
| | % | 0,0 | 50,0 | 50,0 | 100,0 |
| f) En relación a la discriminación y prejuicios | f | 0 | 12 | 18 | 30 |
| | % | 0,0 | 40,0 | 60,0 | 100,0 |
| Promedio | % | 1,7 | 47,8 | 50,5 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario para medir conflictos en estudiantes de II ciclo de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la UNP, 2017.

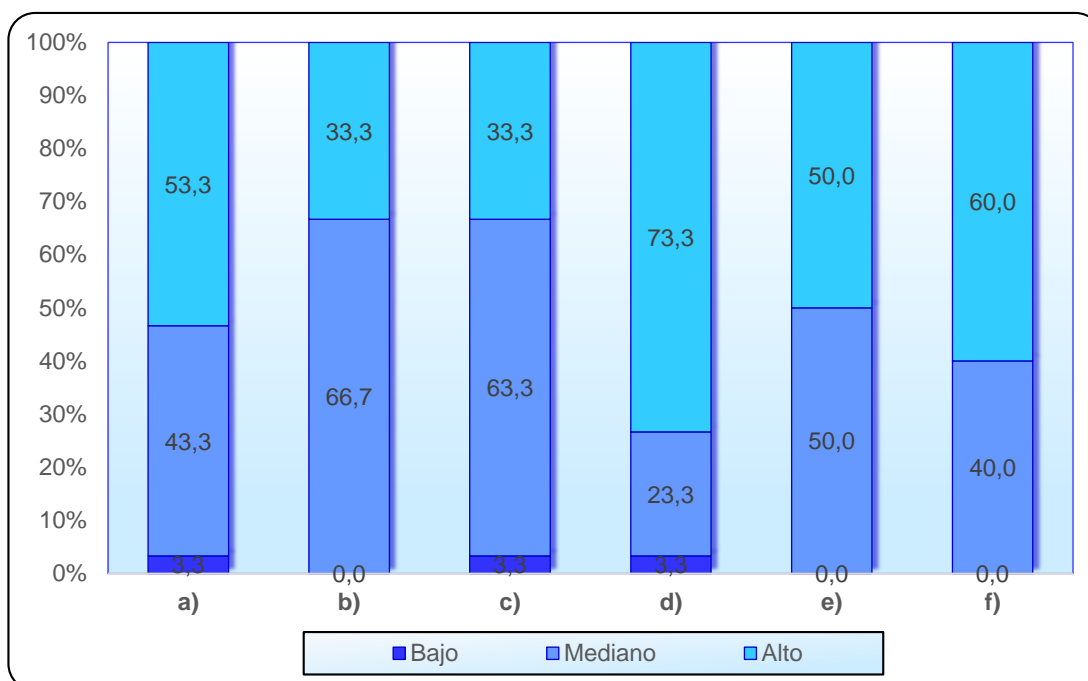


Figura 1: Nivel de conflictos en los estudiantes en el pretest, según dimensiones

Interpretación

En la tabla y figura anteriores se identifica que alrededor de la mitad de estudiantes tiene un nivel alto de conflictos (50,5% en promedio), con una tendencia hacia el mediano nivel (47,8% en promedio), resultado que demuestra que los estudiantes en quienes se aplicó el instrumento, están reconociendo comportamientos conflictivos en su interacción con los demás.

En los resultados por dimensiones, se distingue mayor nivel de conflicto en: la comunicación con los demás (73,3% tiene un alto nivel), en la discriminación y prejuicios (60,0% tiene un alto nivel) y en el manejo del poder (53,37% también tiene alto nivel). En las otras dimensiones, alrededor de un tercio de los estudiantes reconoció tener algún conflicto con sus compañeros.

Por tanto, se constata que los estudiantes que conformaron el grupo experimental presentan un considerable nivel de conflicto en las circunstancias en que se comunican con sus demás compañeros (tono de voz, mirada, cortesía), en los comportamientos discriminadores ante los demás (estereotipos, prejuicios, actitudes) y la imposición del poder (agresividad, exclusión).

4.1.2 Nivel de conflictos en los estudiantes, en el posttest (OE2)

En el objetivo específico 2 se midió el nivel de conflictos en los estudiantes, después de culminar con la aplicación del programa de asertividad. En el cálculo de frecuencias de las respuestas dadas por los estudiantes, se obtuvo los siguientes resultados:

Tabla 2: Nivel de conflictos en los estudiantes en el posttest, según dimensiones

| Conflictos / dimensiones | f | Pretest |
|--------------------------|---|---------|
|--------------------------|---|---------|

| | | Bajo | Mediano | Alto | Total |
|---|---|------|---------|------|-------|
| a) En relación al poder | f | 23 | 6 | 1 | 30 |
| | % | 76,7 | 20,0 | 3,3 | 100,0 |
| b) En relación a normas sociales | f | 23 | 7 | 0 | 30 |
| | % | 76,7 | 23,3 | 0,0 | 100,0 |
| c) En relación a la cooperación y convivencia | f | 21 | 9 | 0 | 30 |
| | % | 70,0 | 30,0 | 0,0 | 100,0 |
| d) En relación a la comunicación | f | 27 | 3 | 0 | 30 |
| | % | 90,0 | 10,0 | 0,0 | 100,0 |
| e) En relación a la disciplina | f | 22 | 7 | 1 | 30 |
| | % | 73,3 | 23,3 | 3,3 | 100,0 |
| f) En relación a la discriminación y prejuicios | f | 27 | 3 | 0 | 30 |
| | % | 90,0 | 10,0 | 0,0 | 100,0 |
| Promedio | % | 79,5 | 19,4 | 1,1 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario para medir conflictos en estudiantes de II ciclo de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la UNP, 2017.

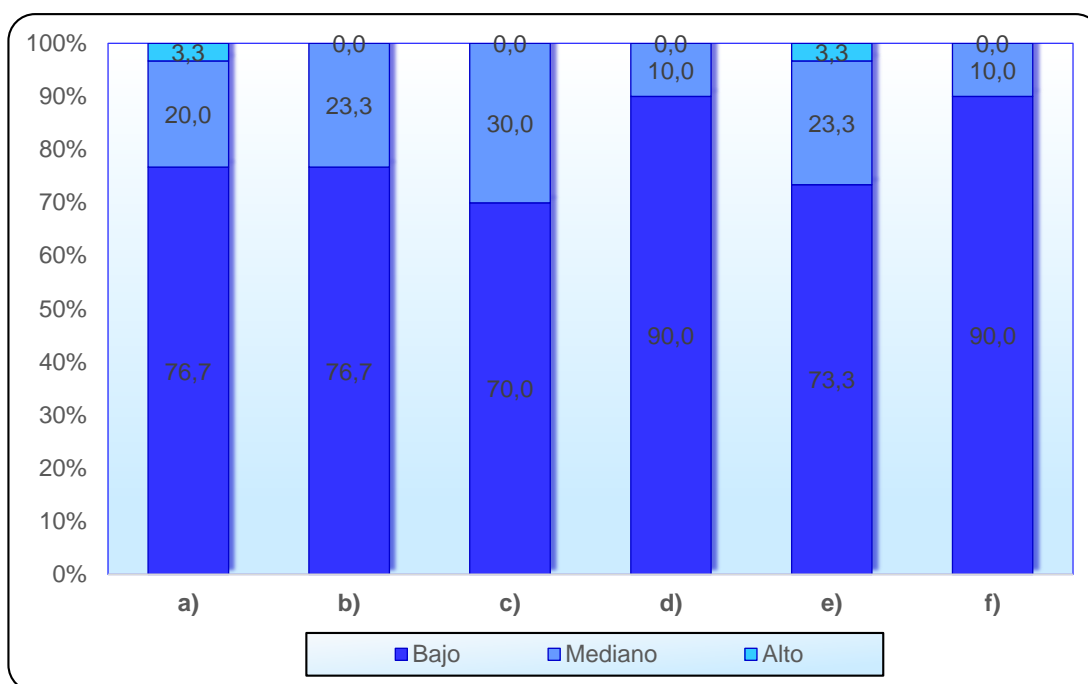


Figura 2: Nivel de conflictos en los estudiantes en el posttest, según dimensiones

Interpretación

En la tabla y gráfico que anteceden se lee que la mayoría de los estudiantes (79,5% en promedio) logró un nivel bajo de conflictos después de participar en el programa de asertividad, lo que demuestra que las actividades desarrolladas fortalecieron sus relaciones interpersonales y contribuyeron a mejorar la convivencia en el grupo.

En los resultados por dimensiones, se identifican mejores logros en la reducción de conflictos relacionados con la comunicación (90,0%), en los relacionados con la discriminación y prejuicios (90,0%) y en los relacionados con normas sociales (76,7%), todos los porcentajes corresponden al nivel bajo. Por el contrario, se evidencio cierto grado de dificultad en la dimensión relacionada con los conflictos de cooperación y convivencia (30,0% se ubicó en el nivel mediano).

En consecuencia, los resultados determinan que los estudiantes fortalecieron sus habilidades de comunicación verbal y no verbal, al momento de expresar sentimientos, opiniones o valores, mostrándose más cordiales con sus pares; asimismo, se infiere que aprendieron a interactuar de una manera más fraterna, aceptándose como grupo con diferencias, reduciendo considerablemente su actitud discriminadora por razón de rasgo físico, condición social o rendimiento académico.

4.1.3 Diferencias entre el nivel de conflictos en el pretest y posttest, según dimensiones (OE3)

En objetivo específico 3 se comparó el nivel de conflicto obtenido por los estudiantes en el cuestionario de entrada (pretest) y de salida (posttest), con la intención de identificar diferencias.

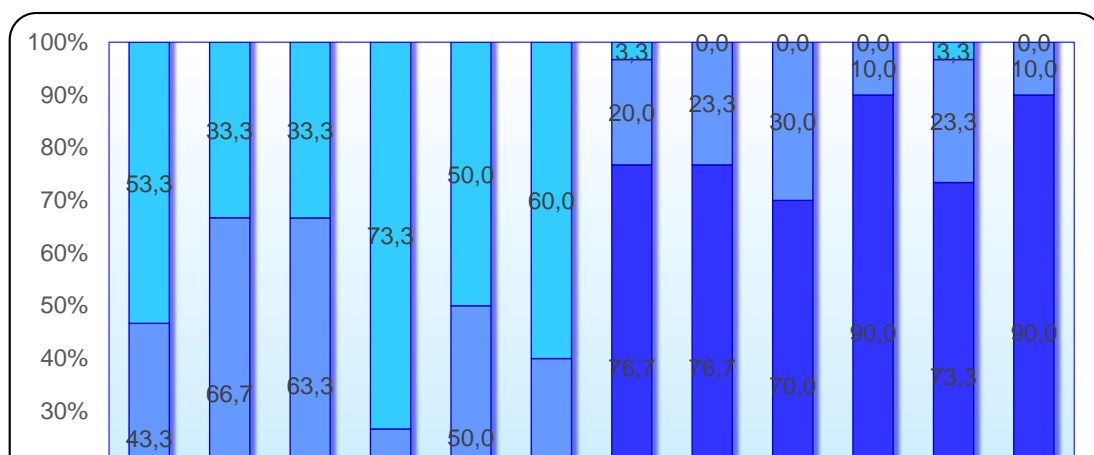
En la tabla y gráfico siguientes se sistematizan los resultados:

Tabla 3 : Diferencia entre el nivel de conflictos de los estudiantes en el pretest y el posttest, según dimensiones

| Conflictos / dimensiones | Test | Bajo | Mediano | Alto |
|--------------------------|------|------|---------|------|
|--------------------------|------|------|---------|------|

| | | f | % | f | % | f | % |
|---|------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|
| a) En relación al poder | Pre | 1 | 3,3 | 13 | 43,3 | 16 | 53,3 |
| | Pos | 23 | 76,7 | 6 | 20,0 | 1 | 3,3 |
| | Dif. | ↑22 | ↑73,4 | ↓7 | ↓23,3 | ↓15 | ↓50,0 |
| b) En relación a normas sociales | Pre | 0 | 0,0 | 20 | 66,7 | 10 | 33,3 |
| | Pos | 23 | 76,7 | 7 | 23,3 | 0 | 0,0 |
| | Dif. | ↑23 | ↑76,7 | ↓13 | ↓43,4 | ↓10 | ↓33,3 |
| c) En relación a la cooperación y convivencia | Pre | 1 | 3,3 | 19 | 63,3 | 10 | 33,3 |
| | Pos | 21 | 70,0 | 9 | 30,0 | 0 | 0,0 |
| | Dif. | ↑20 | ↑66,7 | ↓10 | ↓33,3 | ↓10 | ↓33,3 |
| d) En relación a la comunicación | Pre | 1 | 3,3 | 7 | 23,3 | 22 | 73,3 |
| | Pos | 27 | 90,0 | 3 | 10,0 | 0 | 0,0 |
| | Dif. | ↑26 | ↑86,7 | ↓4 | ↓13,3 | ↓22 | ↓73,3 |
| e) En relación a la disciplina | Pre | 0 | 0,0 | 15 | 50,0 | 15 | 50,0 |
| | Pos | 22 | 73,3 | 7 | 23,3 | 1 | 3,3 |
| | Dif. | ↑22 | ↑73,3 | ↓8 | ↓26,7 | ↓14 | ↓46,7 |
| f) En relación a la discriminación y prejuicios | Pre | 0 | 0,0 | 12 | 40,0 | 18 | 60,0 |
| | Pos | 27 | 90,0 | 3 | 10,0 | 0 | 0,0 |
| | Dif. | ↑27 | ↑90,0 | ↓9 | ↓30,0 | ↓18 | ↓60,0 |

Fuente: Cuestionario para medir conflictos en estudiantes de II ciclo de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la UNP, 2017.



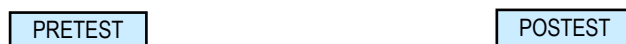


Figura 3: Diferencia entre el nivel de conflictos de los estudiantes en el pretest y el posttest, según dimensiones

Interpretación

En los resultados sistematizados en la tabla y figura anteriores se identifica que el nivel de conflictos de los estudiantes fue diferente en el pretest y posttest; al inicio, el nivel era alto, mientras que al final, el nivel era bajo.

En la dimensión 1 (conflictos relacionados con el poder), se corrobora que el 43,3% de estudiantes que presentaba conflictos en el pretest disminuyó a 3,3% en el posttest, siendo alto el porcentaje de estudiantes que demostraron bajo nivel de conflictos (76,7%) en relación con el poder.

En la dimensión 2 (conflictos relacionados con normas sociales), se verifica que en el posttest, el 33,3% de estudiantes reconoció que tenía estos conflictos, situación que se redujo a 0,0% durante el posttest; al culminar la investigación, el 76,6% presentaba bajo nivel de conflictos sobre normas sociales.

En la dimensión 3 (conflictos relacionados con la cooperación y convivencia), se identifica que durante el pretest, el 33,3% de estudiantes manifestó practicar este tipo de conflictos a un nivel alto, situación que se redujo a 0,0% durante el posttest. Se identifica que hay un 70,0% de estudiantes que no presentan conflictos de cooperación y convivencia cuando finaliza la investigación.

En la dimensión 4 (conflictos relacionados con la comunicación) se observa que el 73,3% de estudiantes reconoce durante el pretest que tiene comportamientos conflictivos, porcentaje que disminuyó a 0,0% durante el postest. Al finalizar la investigación, el 90,0% de estudiantes redujo su nivel de conflictos.

En la dimensión 5 (conflictos relacionados con la disciplina), en el pretest, se percibe que el 50,0% de estudiantes presenta alto nivel de conflictos con la disciplina, el que bajó a 3,3% durante el postest; se distingue que el porcentaje de estudiantes que tienen un bajo nivel de conflictos de disciplina durante el postest, fue de 73,3%, notándose una considerable mejora después de aplicar programa de asertividad.

En la dimensión 6 (conflictos relacionados con la discriminación y prejuicios), se encontró que el porcentaje de estudiantes que presentaban estos conflictos durante el pretest (60,0%), se dedujo considerablemente durante el postest (0,0%). Al culminar la investigación, el 90,0% no presenta conflictos de discriminación y prejuicios.

En consecuencia, las frecuencias expuestas anteriormente determinan que en la realidad de los estudiantes universitarios existe una considerable presencia de conflictos, pero también se comprueba que la aplicación de experiencias de fortalecimiento de sus habilidades sociales (entre ellas la asertividad), mejora significativamente sus comportamientos frente a los diversos tipos de conflictos, lo que significa que las experiencias formativas durante la ejecución de las sesiones de asertividad fortalecieron sus actitudes positivas en la interacción con sus compañeros, sobre todo en la práctica de una convivencia sin discriminación y prejuicios y en una comunicación más asertiva con sus compañeros.

4.1.3 Efectividad del programa de asertividad en la disminución de conflictos de los estudiantes (OG)

En el objetivo general se comparó los resultados totales de las frecuencias del pretest y del postest, con el propósito de determinar la efectividad del programa de asertividad en la reducción del índice de conflictos entre los estudiantes.

En el procesamiento de resultados, se obtuvo las siguientes frecuencias:

Tabla 4: Nivel total de conflictos en los estudiantes en el pretest y en el posttest

| Nivel de conflictos | Pretest | | Posttest | |
|---------------------|---------|-------|----------|-------|
| | f | % | f | % |
| • Bajo | 1 | 3,3 | 23 | 76,7 |
| • Mediano | 14 | 46,6 | 6 | 20,0 |
| • Alto | 15 | 50,0 | 1 | 3,3 |
| Total | 30 | 100,0 | 30 | 100,0 |

Fuente: Cuestionario para medir conflictos en estudiantes de II ciclo de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la UNP, 2017.

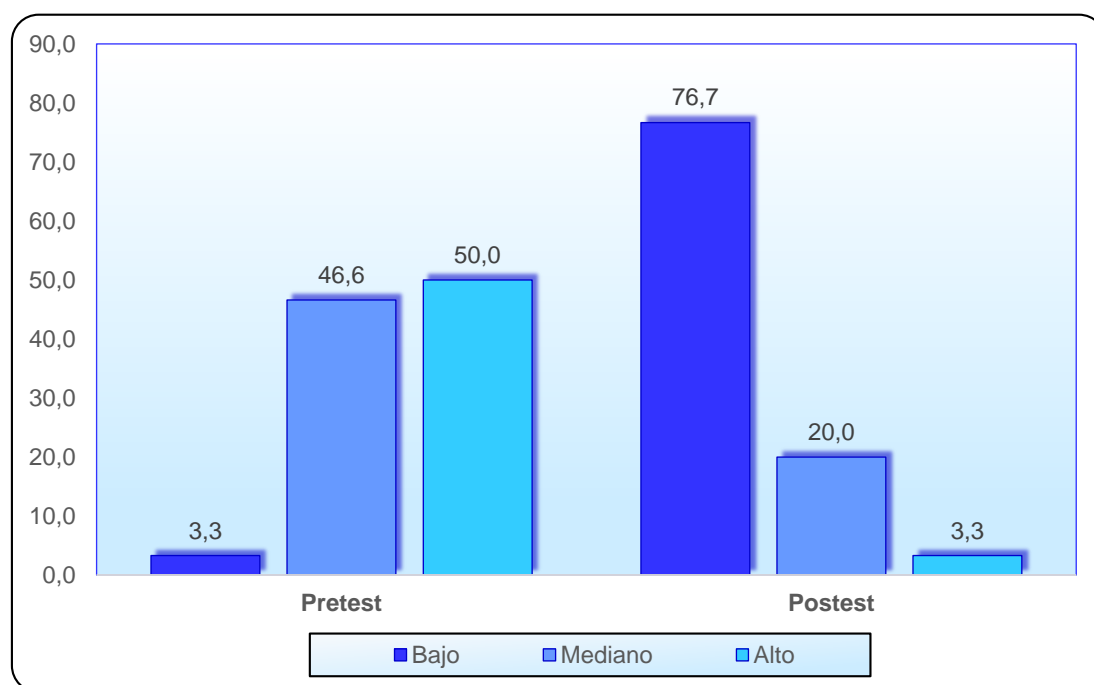


Figura 4: Nivel total de conflictos en los estudiantes en el pretest y en el posttest.

Interpretación

En la tabla y gráfico anteriores, de acuerdo a las frecuencias, se evidencia que existen diferencias en el nivel de conflictos de los estudiantes en el pretest y en el posttest. En el pretest, el 50,0% de los estudiantes presenta un alto nivel de conflictos, mientras que el 46,6% presenta un mediano nivel, porcentajes que se redujeron significativamente en el posttest (sólo el 3,3% siguió presentando un alto nivel de

conflictos y el 20,0% un mediano nivel); en cambio un 76,7% de estudiantes se ubicó en la escala correspondiente a bajo nivel de conflictos. Es decir, más del 70,0% (73,3% exactamente), redujo su nivel de conflictos después de aplicar el programa de asertividad.

Por tanto, los resultados encontrados en el cálculo de frecuencias, determinan que las actividades desarrolladas a través de los talleres donde se les orientó a los estudiantes para aprendan a manejarse en grupo, a pedir favores y hacer peticiones, a expresar sus sentimientos y a manejar una conversación les ayudó a mejorar las relaciones interpersonales con sus compañeros, a cooperar y convivir en armonía, a tener una mejor comunicación y a disminuir sus actitudes de discriminación y prejuicios.

4.2 Contrastación de hipótesis

Se formuló una hipótesis general y tres hipótesis específicas, una relacionada con la situación inicial de los conflictos, la otra con la situación final de conflictos y la última para comparar ambas situaciones con el propósito de destacar diferencias significativas. En los apartados que siguen, se presentan los resultados:

4.2.2.1 Nivel de conflictos antes de la aplicación del programa de asertividad

Se formuló la siguiente hipótesis de investigación (H_i):

H_i El nivel de conflicto que presentan los estudiantes es alto (> 12), antes de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad.

H_0 El nivel de conflicto que presentan los estudiantes es inferior a alto (< 12), antes de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad.

Para el contraste, se calculó la t de Student para una muestra (con un valor de prueba: 12 y un nivel de confianza 95%), considerando cada una de las dimensiones de la variable: conflicto de los estudiantes.

Cálculo de la t de Student. El procesamiento estadístico en el programa SPSS, arrojó los siguientes resultados:

Tabla 5 : Estadísticos contraste para las dimensiones del conflicto de los estudiantes, en el pretest

| Dimensiones del conflicto | n | Media | Desv. Est. | t Student | Sig (Uni) |
|---|----|-------|------------|-----------|-----------|
| a) En relación al poder | 30 | 11,23 | 1,675 | -2,507 | 0,009 |
| b) En relación a normas sociales | 30 | 11,07 | 1,484 | -3,445 | 0,001 |
| c) En relación a la cooperación y convivencia | 30 | 11,10 | 1,517 | -3,250 | 0,001 |
| d) En relación a la comunicación | 30 | 12,07 | 1,388 | -0,263 | 0,397 |
| e) En relación a la disciplina | 30 | 11,37 | 1,377 | -2,520 | 0,009 |
| f) En relación a la discriminación y prejuicios | 30 | 11,70 | 1,368 | -1,201 | 0,120 |

Fuente: Cuestionario para medir conflictos en estudiantes de II ciclo de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la UNP, 2017.

Interpretación Los resultados determinan que, antes de la aplicación del programa psicopedagógico de asertividad, los estudiantes tienen un promedio de 11,42 puntos, puntaje que se ubica en el límite superior del mediano nivel y muy próximo al alto nivel de conflictos (de 12 a 15 puntos).

Toma de decisiones

Se rechaza la hipótesis específica 1, pues los valores obtenidos en la media aritmética establecen que el nivel de conflicto que presentan los estudiantes antes de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad es inferior a alto, aunque sin ello signifique la ausencia de conflictos, por el contrario, es bastante significativa la presencia de los mismos, sobre todo en la comunicación con sus compañeros y en la discriminación y prejuicios.

4.2.2.2 Nivel de conflictos después de la aplicación del programa de asertividad.

Se formuló la siguiente hipótesis de investigación (H_i):

H_i El nivel de conflicto que presentan los estudiantes es bajo (< 8), después de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad.

H₀ El nivel de conflicto que presentan los estudiantes es superior a bajo (> 8), después de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad.

Se calculó la t de Student para una muestra y el P-valor sobre la base de las puntuaciones del cuestionario de salida con un valor de prueba de 8 puntos y un nivel de confianza de 95%.

Cálculo de la t de Student

El procedimiento estadístico con el programa SPSS, arrojó los siguientes resultados:

Tabla 6 : Resumen estadístico de los valores encontrados en las dimensiones del conflicto en el posttest

| Dimensiones del conflicto | n | Media | Desv. Est. | t Student | Sig (Uni) |
|---|----|-------|------------|-----------|-----------|
| a) En relación al poder | 30 | 7,70 | 1,317 | 11,229 | 0,000 |
| b) En relación a normas sociales | 30 | 7,63 | 1,402 | 10,291 | 0,000 |
| c) En relación a la cooperación y convivencia | 30 | 7,50 | 1,614 | 8,486 | 0,000 |
| d) En relación a la comunicación | 30 | 6,83 | 1,315 | 7,635 | 0,000 |
| e) En relación a la disciplina | 30 | 7,50 | 1,852 | 7,392 | 0,000 |
| f) En relación a la discriminación y prejuicios | 30 | 7,43 | 1,040 | 12,815 | 0,000 |

Fuente: Cuestionario para medir conflictos en estudiantes de II ciclo de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la UNP, 2017.

Interpretación

En la tabla se corrobora que el promedio alcanzado por los estudiantes respecto al nivel de conflicto en el posttest es de 7,43 puntos, el mismo que cae en la escala bajo (de 5 a 8 puntos), con un P-valor de 0,000, inferior al 5%.

Toma de decisiones

Se acepta la hipótesis específica 2, dado que las medias aritméticas determinan que los estudiantes tienen un bajo nivel de conflictos, después de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad.

4.2.2.3 Diferencia entre el nivel de conflictos antes y después de la aplicación del programa de asertividad

Se formuló la hipótesis de investigación (H_i) con su respectiva hipótesis nula (H_o):

H_i : Existen diferencias entre el nivel de conflicto que presentan los estudiantes antes y después de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad.

H_o : No existen diferencias entre el nivel de conflicto que presentan los estudiantes antes y después de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad.

Cálculo de la t de Student

Se aplicó el procedimiento de cálculo de la t de Student para muestras relacionadas (95% de confianza) y el P-valor, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 7 : Comparación de los valores estadísticos del pretest y postest, por dimensiones

| Dimensiones | Test | Media | Desv. Est. | Dif. Med. | T Student | Sig |
|---|------|-------|------------|-----------|-----------|-------|
| a) En relación al poder | Pre | 11,23 | 1,675 | 3,533 | 8,889 | 0,000 |
| | Pos | 7,70 | 1,317 | | | |
| b) En relación a normas sociales | Pre | 11,07 | 1,484 | 3,433 | 9,773 | 0,000 |
| | Pos | 7,63 | 1,402 | | | |
| c) En relación a la cooperación y convivencia | Pre | 11,10 | 1,517 | 3,600 | 9,000 | 0,000 |
| | Pos | 7,50 | 1,614 | | | |
| d) En relación a la comunicación | Pre | 12,07 | 1,388 | 5,233 | 14,760 | 0,000 |
| | Pos | 6,83 | 1,315 | | | |
| e) En relación a la disciplina | Pre | 11,37 | 1,377 | 3,867 | 8,561 | 0,000 |
| | Pos | 7,50 | 1,852 | | | |

| | | | | | | |
|---|-----|-------|-------|-------|--------|-------|
| f) En relación a la discriminación y conflictos | Pre | 11,70 | 1,368 | 4,267 | 16,837 | 0,000 |
| | Pos | 7,43 | 1,040 | | | |

Fuente: Cuestionario para medir conflictos en estudiantes de II ciclo de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la UNP, 2017.

Interpretación

En la tabla previa se identifica diferencias significativas entre las medias del pretest y del postest. En los conflictos de poder (3,533 puntos), en los conflictos con las normas sociales (3,433 puntos), en los conflictos de cooperación y convivencia (3,600 puntos), en los conflictos de comunicación (5,233 puntos), en los conflictos de disciplina (3,867 puntos) y en los conflictos de discriminación (4,267 puntos). En todos los casos, las diferencias tienen un valor sig de 0,000 (menor a 5%).

Toma de decisión

Se acepta la hipótesis específica 3, dado que los resultados muestran diferencias significativas entre el nivel de conflicto de los estudiantes, antes y después de aplicar el Programa Psicopedagógico de Asertividad, lo que significa que la aplicación de actividades para que los estudiantes aprendan a interactuar en grupo, a pedir favores y hacer peticiones, a expresar sentimientos y a manejar una conversación les ayudó a superar el alto nivel de conflictos que presentaban al inicio.

4.2.2.4 Efectividad del programa psicopedagógico de asertividad en la disminución de conflictos de los estudiantes

Por último, se contrastó la hipótesis general de investigación (H_i), con su respectiva hipótesis nula (H_o):

H_i : La aplicación un programa psicopedagógico de asertividad tiene efectos significativos sobre la disminución de conflictos entre los estudiantes ingresantes a la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de Piura, en el 2017.

H₀ : La aplicación un programa psicopedagógico de asertividad tiene efectos significativos sobre la disminución de conflictos entre los estudiantes ingresantes a la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de Piura, en el 2017.

Se calculó la t de Student para muestras relacionadas (95% de confianza) y el p-valor sobre las puntuaciones generales. Se obtuvo los siguientes resultados:

Tabla 8 : Comparación general de los valores estadísticos del pretest y posttest

| Test | N | Media | Desv. Est. | Dif. Medias | T Student | Sig. |
|------------|----|-------|------------|-------------|-----------|-------|
| • Pretest | 30 | 68,53 | 4,041 | 23,933 | 27,154 | 0,000 |
| • Posttest | 30 | 44,60 | 2,673 | | | |

Fuente: Cuestionario para medir conflictos en estudiantes de II ciclo de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la UNP, 2017.

Interpretación

En los resultados se percibe una diferencia significativa entre las medias del pretest y del posttest (23,933 puntos), la que se respalda con un P-valor de 0,000.

Toma de decisión

Se acepta la hipótesis general de investigación que establece que el Programa psicopedagógico de asertividad contribuye a reducir el nivel de conflictos en un porcentaje significativo de estudiantes, lo que demuestra que las estrategias y actividades aplicadas creó condiciones para un mejor ambiente social entre los estudiantes, con menos conflictos.

4.3 Discusión de resultados

En la investigación se midió el nivel de conflictos antes de aplicar el programa experimental con el propósito de identificar la problemática en los estudiantes de la

muestra de estudio. Posteriormente, al culminar las experiencias de investigación, se midió nuevamente el nivel conflictos, sobre todo para demostrar la efectividad de la aplicación de un Programa Psicopedagógico de Asertividad como herramienta que contribuye a mejorar la convivencia entre los estudiantes, mediante la disminución de conflictos. Es bajo esta lógica que se presenta en los apartados siguientes la discusión de los resultados:

4.3.1 Situación problemática sobre los conflictos en universitarios

En la convivencia humana, es usual que se presenten situaciones confrontacionales entre dos o más personas por sus diversas maneras de percibir, sentir o valorar una conducta, un mensaje o un hecho; o también cuando se generan interpretaciones divergentes o contrapuestas, es decir, controversias o conflictos (Andrade y otros, 1998; Salm, 2005). La universidad, como comunidad de personas (principalmente de estudiantes) no está exenta de situaciones conflictivas, dado que en su contexto se producen distintas formas de pensar y fluyen intereses personales, académicos y sociales diversos.

En este marco, se midió –a través de un cuestionario- el nivel de conflictos de estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la UNP en las dimensiones de los conflictos con pares (Salm, 2005). En la información recogida se detectó que los estudiantes presentan un alto nivel de conflictos, sobre todo en la comunicación con sus compañeros y en las actitudes de discriminación y prejuicios frente a ellos. De la medición realizada se infiere que en los estudiantes existe dificultad para escuchar o entender las percepciones de los demás o que la comunicación se da manera unidireccional, a la que se suma las actitudes de poca cordialidad o de una débil sinceridad al momento de comunicarse.

Los resultados ratifican una problemática que ya fue identificada por Pumayaya y Seminario (2015) en una investigación realizada en la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la misma UNP, en la que se detectó un alto nivel de conflictos de cooperación y convivencia, de comunicación y de disciplina, destacándose actitudes negativas y reprochables que conllevan a confrontaciones entre los estudiantes. En la misma perspectiva, en una investigación realizada con estudiantes universitarios de

Ingeniería Industrial de universidades de la zona de Cúcuta-Táchira en Colombia también se encontró que presentan conflictos de evitación, compromiso y acomodación, los mismos que están asociados a malentendidos o a contrariedades producto de rumores (Parra y Jiménez, 2016).

La problemática identificada en la población objeto de estudio, muestra una realidad muy común en jóvenes, pues se sabe que los conflictos constituyen una de las características propias de éstos, debido a las confrontaciones o contrariedades que se producen en su convivencia cotidiana en la universidad. Se sabe que en la realidad de los universitarios existen múltiples desencuentros, que ocasionan situaciones de tensión por posiciones contrarias que desembocan en discriminación, evitación o desidia (Arias y Arias, 2017).

Es probable que los conflictos se presentan por hechos o comportamientos muy comunes en la universidad: el acercamiento a determinadas personas con intereses diferentes, la preferencia o rechazo de algún grupo al momento de hacer un trabajo, el comportamiento inadecuado de algunos estudiantes que incomodan a otros, incluso la procedencia social y geográfica. Esta situación produce roces de comunicación, relaciones interpersonales algo conflictivas o conlleva a respuestas estereotipadas a sus compañeros que, a veces, culminan en actitudes discriminatorias (Pumayaya y Seminario, 2015).

Y el problema se hace más crítico cuando se le ignora o no se le quiere visibilizar, porque la universidad no tiene estrategias y mecanismos para identificar los conflictos o cualquier otra dificultad de desarrollo socio-emocional. Lamentablemente, la universidad centra su atención en la formación cognitiva que demanda el desarrollo de las asignaturas y deja de lado la formación socio-emocional y afectiva que también es parte de la formación integral de los estudiantes. Y esta carencia conlleva a que los conflictos se mantengan e incluso se profundicen a lo largo de los estudios que dura la carrera, encontrándose estudiantes que culminan sus estudios dentro de un grupo balcanizado, desintegrado, dividido en pequeños grupos que nunca, en la que nunca se ponen de acuerdo, que se oponen sin razón o que nunca llegan a consensos o acuerdos.

4.3.2 Resolución de conflictos a partir del fortalecimiento de la asertividad

La resolución de conflictos constituye una estrategia que se tiene que considerar ante la presencia de conflictos en grupos humanos. Y en esto es fundamental el desarrollo de competencias socio-emocionales que posesionen a la persona dentro de su grupo. Estas competencias son habilidades que ayudan a regular de manera efectiva las emociones de las personas para interactuar mejor con los demás (Martínez, 2016). Estas competencias incluyen un sin número de habilidades entre las que se encuentran el liderazgo, la inteligencia emocional, el auto-control, la toma de decisiones y, por supuesto, la asertividad.

La asertividad es una habilidad personal que permite expresar de forma adecuada sentimientos, opiniones o pensamientos en un momento determinado, defendiendo los derechos propios y respetando los derechos de los otros. “Es la capacidad de enfrentarse con calma y seguridad en las situaciones tensas, y la predisposición a resolver los conflictos de forma razonable (hablando, entendiéndose y buscando alternativas justas para todos)” (Feijoo, s/f). En este sentido, constituye una alternativa para la resolución de conflictos y para crear ambientes de sana convivencia entre las personas, dado que ayuda a regular la comunicación y las relaciones interpersonales con los demás.

En este sentido, se aplicó un Programa Psicopedagógico de Asertividad a un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras con el objetivo de desarrollar actividades formativas que les ayude a los estudiantes a fortalecer sus habilidades para interrelacionarse en grupo y aprender a decir no, para pedir favores y hacer peticiones, para expresar sus sentimientos a los demás y para manejar asertivamente una conversación. En el proceso de desarrollo del programa se fue creando espacios y oportunidades para que los estudiantes aprendan a comportarse asertivamente y vayan integrando actitudes que les permita comunicarse mejor con sus demás compañeros.

Lo anterior conllevó a obtener resultados positivos durante la aplicación del postest, identificando que la mayoría de estudiantes redujo considerablemente su nivel de conflictos con los demás. Se detectó que mejoraron su comunicación asertiva, así como

disminuyeron notablemente sus actitudes negativas de discriminación y prejuicios frente a sus compañeros, se muestran más tolerando sin hacer uso y abuso de poder y son más respetuosos de las normas sociales.

La investigación demuestra que la asertividad tiene incidencia positiva sobre la resolución de conflictos y sobre el fortalecimiento de otras habilidades sociales, tal como también lo han corroborado investigaciones, como la de Márquez y Ruperto (2009) que midió la influencia de un programa “Aprendamos a ser mejores personas” en el fortalecimiento de habilidades emocionales en estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa Ramón Castilla del distrito de Castilla (Piura); la de Montoya (2011) que aplicó un programa tutorial con estudiantes de primaria de una institución educativa de Trujillo en la que se evidencia mejora en la resolución de conflictos; la de Aparicio (2013) que planteó una propuesta práctica basada en la asertividad para resolver conflictos en una muestra de 87 estudiantes y 17 docentes del Instituto Matadepera en Barcelona; y la de Cáceres y Cáceres (2018) que propuso y ejecutó un programa de asertividad para mejorar las relaciones interpersonales en la Institución Educativa 40073 del distrito Santa Rita de Sigvas en Arequipa. En todos estos casos, se verificó que la aplicación de estrategias y actividades relacionadas con el fortalecimiento de la competencia socio-emocional de los estudiantes contribuye a optimizar sus habilidades sociales en el grupo, entre ellas la asertividad.

En consecuencia, queda demostrada la necesidad de integrar actividades formativas de asertividad o de otras habilidades sociales para lograr profesionales con un mejor perfil profesional. En estos tiempos urge, no solo formar profesionales en conocimientos o habilidades técnicas, sino también en habilidades blandas que les asegure un desempeño más humano en su interacción con las personas que trabajará.

CONCLUSIONES

- a) La aplicación del Programa Psicopedagógico de Asertividad tuvo efectos significativos sobre la disminución de conflictos en los estudiantes del II ciclo de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la UNP, así quedó demostrado al corroborar que el nivel alto de conflictos del pretest (50,0%) se redujo considerablemente durante el posttest (3,3%) (tabla 4), identificándose una

diferencia de 23,933 puntos, situación que fue confirmada en la prueba de hipótesis ($\text{sig} = 0,000 < 0,05$).

- b) El nivel de conflictos que presentan los estudiantes durante el pretest es alto en un 50,5% y medio en un 47,8% (tabla 1), identificándose los porcentajes más altos de presencia de conflictos en aquellos relacionados con la comunicación (73,3%) y los relacionados con la discriminación y prejuicios (60,0%). En la prueba de hipótesis se obtuvo una media de alrededor de 11,42 que corresponde al nivel medio de conflictos (tabla 5), en consecuencia, antes de la aplicación del programa de asertividad, la presencia de conflictos es significativa, pero inferior a alto.
- c) El nivel de conflictos que presentan los estudiantes durante el posttest es bajo (79,5% en promedio) (tabla 2), evidenciándose mejoras considerables en todas las dimensiones, pero con mayor énfasis en los conflictos sobre comunicación (90,0%) y sobre discriminación y prejuicios (90,0%). En la prueba de hipótesis, el promedio de conflictos después de aplicar el programa de asertividad fue de 7,43 puntos (tabla 6), que corresponde a un nivel bajo; en consecuencia, después de las intervenciones orientadas a fortalecer las habilidades asertivas se notó que los estudiantes redujeron considerablemente su nivel de conflicto.
- d) La comparación de los resultados del pretest y del posttest determina que existen diferencias significativas entre el porcentaje de estudiantes que presentaban un alto nivel de conflictos al inicio de la investigación (50,5% en promedio) y el porcentaje que presenta un bajo nivel de conflictos al final de la investigación (79,5% en promedio) (tabla 3), con mejores logros en el manejo de los conflictos de comunicación y de discriminación y prejuicios. En la comparación de medias se identificó diferencias significativas en todas las dimensiones evaluadas ($P\text{-valor} = 0,000 < 0,05$) (tabla 7), resultado que demuestra la efectividad de las acciones aplicadas durante la puesta en práctica del programa psicopedagógico de asertividad.

RECOMENDACIONES

- a) Se recomienda a la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la UNP, a través de las direcciones de sus escuelas profesionales y de los docentes que brindan consejería estudiantil, prever y ejecutar jornadas y talleres de fortalecimiento de la asertividad y de otras habilidades sociales en los estudiantes, en la perspectiva de lograr construir ambientes socio-emocionales favorables, sin conflictos.

- b) Se recomienda a la Facultad de Ciencias Contables y Financieros de la UNP considerar dentro de su plan de desarrollo académico, la evaluación psicopedagógica de sus estudiantes, con el propósito de lograr diagnosticar los problemas relacionados con las diferentes dimensiones de su desarrollo académico y socio-emocional (entre las que se encuentren los conflictos). Ello le ayudará a recoger insumo que le permita programar intervenciones tutoriales a los estudiantes durante el proceso de su formación universitaria.
- c) Se recomienda a los docentes del Departamento Académico de Ciencias Sociales de la UNP que conducen las asignaturas de Psicología o del Desarrollo de la Personalidad o afines integrar actividades de fortalecimiento de la asertividad de los estudiantes, con el propósito de lograr disminuir conflictos de comunicación, de discriminación y prejuicios, de poder o de disciplina que predominan en su convivencia con sus pares.
- d) Se recomienda a la Escuela de Posgrado de la UNP y otros tesisistas de maestría o doctorado asumir temas de investigación orientados hacia la identificación de la problemática relacionada con el desarrollo socio-emocional de los estudiantes universitarios de las facultades de la UNP o la puesta en práctica de programas psicopedagógicos experimentales sobre las diferentes habilidades sociales y emocionales (asertividad, autoestima, comunicación, resolución de conflictos, entre otros).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, P. Valdivia. F. y Tagliabue R.(1998). Guía de Tutoría. Lima. Bruño.

Aguilarte, I., Calcurián, I., & Ramírez, Y., (2010). *La comunicación asertiva como estrategia para mejorar las relaciones interpersonales en los docentes*. Caracas:

Tesis de Licenciatura, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación.

Barreto, R. (2016). Habilidades interpersonales y propuesta basada en coaching educativo para los estudiantes de Contabilidad. Tesis para obtener el grado académico de Magister. Universidad Nacional de Piura.

Branden, N. (1994) *Los seis pilares de la autoestima*. Buenos Aires. Paidós.

Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. España. Siglo XXI.

Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. Universidad Autónoma de Madrid.

Camacho, L. (2012). El juego cooperativo como promotor de habilidades. Pontificia Universidad Católica del Perú. Tesis para optar el título de Licenciado en Educación con mención en Educación Inicial.

Castagner, O. (1996). *Aplicaciones de la asertividad*. España. Desclee De Brouwer.

Coronel, I., Márquez, M., & Ruperto, R., (2009). *Influencia del programa “Aprendamos a ser mejores personas” en el fortalecimiento de las habilidades emocionales en los niños y niñas del 5º grado de educación primaria de la institución educativa Ramón Castilla Marquezado, distrito de Castilla-Piura, 2008*. Piura: Tesis de Maestría en Educación, Universidad César Vallejo.

Cáceres, S, y Cáceres, I.A (2018). Programa de asertividad para mejorar las relaciones interpersonales en los agentes educativos de la IE. N40073, distrito de Santa Rita de Sigwas, región Arequipa. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque.

Gambrill, E. y Richie, C. (1975). Un inventario de afirmación para uso en evaluación e investigación. Terapia del comportamiento. México. Trillas.

- Gutierrez, R. (1997). *Autoestima, habilidades sociales y asertividad*. España. Círculo Rojo.l
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista M. del P (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Heineman, M. y Pieper, W. (2005). *Adictos a la infelicidad*. Chile. EDAF. S.A.
- Kimble, G. Garnezy, N. y Zigler, E. (1992). *Fundamentos de Psicología General*. México Limusa
- Kourilsky. F.(2004). *Coaching Cambio en las organizaciones*. Madrid. Piramide.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona. Martinez Roca.
- Maluenda, J. Navarro, G. y Varas, M. (2016). *Asertividad: diferencias de sexo en estudiantes universitarios chilenos medidas a través del Inventario de Gambrill y Richey*. Universidad de Concepción. Concepción. Chile.
- Medina, L. J. (2012). *El juego cooperativo como promotor de habilidades sociales en niñas de 5 años*. Lima: Licenciatura en Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Montoya, J. (2011). *Programa tutorial en control de emociones para el desarrollo de la asertividad en los estudiantes de 5º grado de educación primaria de la institución educativa Salessiano San José-Trujillo*. Trujillo: Maestría en educación, Universidad César Vallejo.
- Morales, L. (2012). *Habilidades sociales que se relacionan con la conducta de riesgo en adolescentes de la institución educativa Fortunato Zora Carbajal, Tacna-2012*. Tacna: Licenciatura en Enfermería, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

- Moreno, M. D. (2011). *Desarrollo de habilidades sociales como estrategia de integración al Bachillerato*. Yucatán-México: Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Navas, J. (1997). *Como tomar decisiones y solucionar problemas racionalmente: guía práctica y comprensiva para una vida más efectiva y saludable*. España. Librotex Inc.
- Olivares, J., Antón, D., Alcázar, A., Olivares, P. (2013) *Intervención psicológica. Estrategias, técnicas y tratamientos*. Madrid. Pirámide.
- Pumayaya, S. y Seminario, C. (2015). *Aplicación de un programa de inteligencia emocional para superar los conflictos entre los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura*, 2014. Tesis para optar el grado académico de Magister. Universidad Nacional de Piura.
- Riso, W. (2011). *Cuestión de dignidad*. Bogotá. Norma.
- Rodriguez, M. (1992). *Asertividad para negociar*. México. Mc Graw Hill.
- Ruiz, M., Diaz, M. y Villalobos, A. (2012). *Manual de Técnicas de Intervención cognitivo conductuales*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Salm, R. (2005). *La solución de conflictos en la escuela*. Lima: Alfaomega.
- Valles, A. (1998). *¿Qué son y cómo se aprenden la habilidades sociales?*. Cuadernos psicológicos. Lima. Cedeis.
- Wolpe, J. (1977). *Práctica de la terapia de conducta*. México. Trillas.
- Yelon, S. y Weinstein, G. (1995). *La Psicología en el aula*. México. Trillas

ANEXOS

Anexo 1 : MATRIZ DE CONSISTENCIA

| TEMA | PROBLEMA | OBJETIVOS | HIPOTESIS | VARIABLES | METODOLOGIA |
|--|--|---|---|---|---|
| Aplicación de un programa psicopedagógico de asertividad para superar los conflictos entre los estudiantes de la facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de Piura, 2017. | <p>Problema General ¿De qué manera un programa psicopedagógico de asertividad ayuda a disminuir los conflictos entre los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de Piura, año 2017?</p> <p>Problemas específicos a) ¿Cuál es el nivel de conflicto que tienen los estudiantes antes de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad? b) ¿Cuál es el nivel de conflicto que tienen los estudiantes después de aplicar el</p> | <p>Objetivo General Determinar el efecto del programa psicopedagógico de asertividad en la disminución de los conflictos entre los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de Piura, año 2017.</p> <p>Objetivos específicos e) Medir el nivel de conflictos que tienen los estudiantes, antes de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad. f) Diseñar y desarrollar un programa de asertividad para disminuir los</p> | <p>Hipótesis general H1: El uso del programa psicopedagógico de asertividad tiene efectos sobre la disminución de los conflictos entre los estudiantes ingresantes a la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de Piura, en el 2017. Ho: El uso del programa psicopedagógico de asertividad no tiene efectos sobre la disminución de los conflictos entre los estudiantes ingresantes a la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad</p> | <p>Variable Independiente : Asertividad</p> <p>Variable dependiente: Conflictos</p> | <p>Tipo de investigación Investigación tipo aplicada, nivel explicativo. Diseño de investigación Diseño pre-experimental pre y post test en un solo grupo. Población y muestra Población: Estudiantes ingresantes a la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de Piura, 2017. Muestra: 30 estudiantes del curso de Desarrollo de la Personalidad. Técnicas e instrumentos de recolección de datos Cuestionario para medir conflictos. Diseño de análisis de datos Medidas de Estadística Descriptiva Medidas de cálculo de comparación de medias (T de Student)</p> |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | <p>programa psicopedagógico de asertividad?</p> <p>¿Qué diferencias existen entre el nivel de conflicto que tienen los estudiantes antes y después de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad?</p> | <p>conflictos entre los estudiantes.</p> <p>g) Medir el nivel de conflicto que tienen los estudiantes después de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad.</p> <p>h) Establecer diferencias entre el nivel de conflicto que tienen los estudiantes, antes y después de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad.</p> | <p>Nacional de Piura, en el 2017</p> <p>.</p> <p>1.5.2. Hipótesis específicas</p> <p>d) El nivel de conflicto que presentan los estudiantes, antes de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad es alto.</p> <p>e) El nivel de conflicto que presentan los estudiantes, después de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad es bajo.</p> <p>f) Existen diferencias entre el nivel de conflicto que</p> | | |
|--|---|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|
| | | | presentan los estudiantes, antes y después de aplicar el programa psicopedagógico de asertividad. | | |
|--|--|--|---|--|--|

Anexo 2: Matriz de Operacionalización

| Var | Definición conceptual | Definición operacional | Dimensiones de las variables | Indicadores | Técnicas e Instrumentos |
|---|---|--|--|--|-------------------------|
| Programa psicopedagógico de asertividad | Es una estrategia de entrenamiento, enseñanza e instrucción directa y sistemática de las distintas habilidades, lo que supone un trabajo sistemático y planificado que implica el desarrollo de actividades intencionales de enseñanza dirigidas al logro de objetivos. (Monjas, Inés, 2004). | Es una propuesta didáctica centrada en actividades asertivas que promueven el desarrollo de las relaciones interpersonales, ayudando a disminuir los conflictos entre los estudiantes. | Actividades para manejar el grupo y decir NO. | <ul style="list-style-type: none"> • Respeto a todos. • Resistencia y afrontamiento del grupo. • Manejo de la presión del grupo. • Resolución de conflictos. | Talleres |
| | | | Actividades para pedir favores y hacer peticiones. | <ul style="list-style-type: none"> • Pedido de favores. • Acatamiento de favores. • Reglas para pedir favores. | |
| | | | Actividades para expresar sentimientos. | <ul style="list-style-type: none"> • Expresión de afecto. • Expresión y recepción de emociones. • Manejo de sentimientos desagradables. • Manejo y control de la cólera. | |
| | | | Actividades para manejar una conversación. | <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones sin agresión. • Cortesía y amabilidad en una conversación. • Manejo de la crítica. | |

| | | | | | |
|-----------|---|---|---|--|--------------|
| Conflicto | Es toda situación en la que se ven confrontados dos o más maneras de percibir, sentir y valorar un mismo hecho, una misma conducta o un mismo mensaje. (Salm, Randam. 2005) | Son transacciones en la comunicación caracterizadas por insatisfacción, frustración y desvalorización, que afecta la calidad de las relaciones humanas. | Los que guardan relación con la autoridad. | <ul style="list-style-type: none"> • Estilo impositivo • Estilo evasivo • Estilo permisivo | Cuestionario |
| | | | Los que guardan relación con la tarea de aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> • Actividades monótonas • Actividades difíciles • Actividades homogéneas • Actividades excesivas | |
| | | | Los que guardan relación con sus pares. | <ul style="list-style-type: none"> • En relación al poder • En relación a las normas sociales • En relación a la cooperación y/o convivencia • En relación a la comunicación • En relación a la disciplina • En relación a la discriminación y prejuicios. | |

EVALUACIÓN DEL PRE TEST PARA MEDIR EL NIVEL DE CONFLICTOS EN LOS ESTUDIANTES. 30 ESTUDIANTES/30 PREGUNTAS

| P E | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 5 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 6 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 |
| 7 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 8 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| 9 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 |
| 10 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 |
| 11 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 12 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 13 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 14 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 15 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 16 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 17 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 18 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 19 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 20 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 21 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 22 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 |
| 23 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 24 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 25 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 26 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 |
| 27 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 28 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 29 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| 30 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 |

**EVALUACIÓN DEL POST TEST PARA MEDIR EL NIVEL DE CONFLICTOS EN LOS ESTUDIANTES. 30 ESTUDIANTES/
30 PREGUNTAS.**

| P E | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 4 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 5 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 6 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 7 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 8 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 9 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 10 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 11 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 12 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 13 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 14 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 15 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 16 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 17 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 18 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 19 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 20 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 21 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 22 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 23 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 24 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 25 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 26 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 27 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 28 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 29 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 30 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 |

Anexo 4. Programa de Asertividad

1. INFORMACION GENERAL

| | |
|----------------|--|
| Responsable: | Lic. Clara Silva Marcelo |
| Beneficiarios: | Estudiantes ingresantes a la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de Piura, 2017. |
| Duración: | 12 sesiones de 90 minutos cada una. Frecuencia de 01 sesión por semana. |
| Lugar: | Aula 60 de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de Piura. |
| Semestre: | 2017-II. (Agosto-diciembre 2017). |

2. DESCRIPCIÓN

Considerando la existencia de diversos tipos de conflictos entre la población ingresante a todas las facultades de la Universidad Nacional de Piura, observados en los años de experiencia docente, es que se aplicó un programa de Asertividad para disminuir el problema de los conflictos en un grupo de alumnos, correspondiente a la Facultad de Ciencias Contables y Financieras.. El programa fue aplicado a todos los estudiantes matriculados en el curso de Desarrollo de la Personalidad, semestre 2017-II, de la facultad ya mencionada el mismo cuyo profesor es el asesor del presente trabajo de investigación y facilitó la aplicación de los talleres. Tomando en cuenta una muestra poblacional de 35 estudiantes, la cantidad no ameritaba cálculo de tamaño muestral. Previamente a la aplicación del programa se aplicó un cuestionario para medir el nivel y los tipos de conflictos existente en este grupo de personas. Luego se aplicó el Programa de Asertividad basado en las habilidades sociales de Wolpe (1958). Las actividades del Programa fueron trabajadas en 10 sesiones, con una frecuencia de una sesión por semana. A esto se le agrega una sesión introductoria y otra sesión de finalización, haciendo un total de 12. Terminada la aplicación de dicho programa se volvió a aplicar el mismo cuestionario para medir los tipos y niveles de conflicto y determinar si hubo diferencias con la primera medición.

3. FUNDAMENTACIÓN

El programa se fundamenta en la teoría de Wolpe (1958). Quien aplica el término conducta asertiva para describir el comportamiento de aquellas personas capaces de expresar directa y adecuadamente sus opiniones y sentimientos, tanto positivos como negativos, en situaciones sociales e interpersonales. La asertividad debe considerarse una de las muchas habilidades sociales, si bien en psicología clínica, durante muchos años, fue considerada la pauta e índice más distintivo de las habilidades sociales y la más importante de ellas. Wolpe (1958), fue el precursor del entrenamiento en habilidades sociales en terapia de conducta y desarrolló la técnica del entrenamiento asertivo.

Wolpe (1977) considera que muchas personas muestran inhibición de sus conductas interpersonales normales debido a un “miedo neurótico”. Así, son incapaces de quejarse de un mal servicio en un restaurante por miedo a un posible enfrentamiento o a molestar al mozo, de expresar una opinión contraria en un grupo por miedo a no caer bien o de llamar la atención a un subordinado por miedo a que la situación se convierta en violenta, etc. Las personas con déficit en la expresión espontánea de sus sentimientos y emociones –personas no asertivas- suelen sentirse inseguras e incapaces de tomar decisiones en ciertas situaciones interpersonales a causa de la ansiedad que experimentan. Esta inseguridad estaría en el origen de muchos problemas/trastornos psicológicos, tales como retraimiento o inhibición social, depresión, problemas obsesivos, resentimientos, consumo excesivo de alcohol, falta de autoestima, tendencia a generar conflictos, etc.

El entrenamiento asertivo se aplica para conseguir el descondicionamiento de hábitos de respuesta de ansiedad desadaptativos que presentan las personas como respuesta ante la gente con la que interactúan. Pretende incrementar la capacidad de la persona para dar respuestas adecuadas, considerando que la respuesta asertiva es muy similar a la relajación muscular en cuanto a su capacidad para inhibir recíprocamente la ansiedad social. En consecuencia, dicho entrenamiento pretende alentar a las personas para que expresen sus sentimientos de una manera más adecuada en las situaciones interpersonales, en espera de que, cada vez que ocurriese, los niveles de conflicto disminuyera en forma gradual.

Según Olivares y otros (2013) el marco del entrenamiento en habilidades sociales, pone énfasis en el aprendizaje de habilidades asertivas, que comprende:

1. Expresar y recibir sentimientos positivos (afecto, agrado, admiración, etc) y negativos (desagrado, enfado, etc)
2. Expresar y escuchar opiniones personales, tanto positivas como negativas, mostrando acuerdo o desacuerdo con las opiniones de otros.
3. Hacer peticiones, como pedir información, perdón o un favor, y admitir o rechazar peticiones de otros, como aceptar disculpas, negarse o resistirse a las presiones de los demás.
4. Defender los propios derechos, especialmente cuando otros los conculcan, y respetar los derechos de los demás; por ejemplo, enfrentarse a las críticas, hacer una proclamación o reconocer públicamente limitaciones personales, como admitir ignorancia respecto a algún tema.

Considerando que existen cuatro Modelos explicativos de los comportamientos inadaptados (Modelo de déficit conductual, Modelo de discriminación defectuosa, Modelo de inhibición de respuesta por ansiedad condicionada y Modelo de inhibición de respuesta por cogniciones inadecuadas), se tomará en cuenta el primer modelo para este Programa Psicopedagógico de Asertividad, en el cual la persona no posee en su repertorio conductual habilidades, comportamientos sociales adecuados, por la carencia o escasez de oportunidades de aprendizaje, por ejemplo, casos de aislamiento social o pautas educativas inapropiadas. El objetivo de la intervención será el aprendizaje y la práctica, de forma gradual y sistemática, de los componentes de cada una de las habilidades de los que la persona carece.

OBJETIVOS

Elaborar y aplicar actividades de conducta asertiva para disminuir los conflictos entre los estudiantes de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Nacional de Piura.

Objetivos específicos

- a) Diseñar y desarrollar actividades educativas para estimular la capacidad de decir No que promuevan la disminución de conflictos.
- b) Diseñar y desarrollar actividades educativas para pedir favores y hacer peticiones que promuevan la disminución de conflictos.
- c) Diseñar y desarrollar actividades educativas para expresar sentimientos que promuevan la disminución de conflictos.
- d) Diseñar y desarrollar actividades educativas para iniciar, mantener y terminar conversaciones que promuevan la disminución de conflictos.

4. PROGRAMA DE ACTIVIDADES

| Dimensiones | Actividades | Resultados esperados |
|--|--|---|
| Actividades para manejar el grupo y decir No. | En defensa de mis derechos | Reconocer la importancia de la asertividad como un medio para respetar a los demás, motivándose para ponerla en práctica. |
| | Zanahorias, huevo y café. | Comprender que las adversidades deben ser aceptadas como son y resolverlas sin recurrir a conductas que responden a la presión de los demás. |
| | Desarrollo de la Inteligencia emocional. | Identificar las emociones agradables y desagradables como consecuencia de una experiencia personal, las mismas que les ayudará a resolver conflictos. |
| Actividades para pedir favores y hacer peticiones. | La gratitud | Reconocer el valor de la gratitud como una cualidad de madurez personal, siendo esta una oportunidad para saber pedir favores. |
| | Servicio: una fuente | Determinar que la ayuda hacia los demás genera bienestar emocional, lo que motiva a acatar los favores que los otros nos solicitan. |

| | | |
|--|---|--|
| | inagotable de alegría. | |
| Actividades para manejar la expresión de sentimientos. | Las caricias físicas y psicológicas. | Entrenar a las personas a expresar los sentimientos agradables y desagradables de modo que enriquezcan las relaciones interpersonales. |
| | ¿Para qué sirven las emociones negativas y positivas? | Comprender que las emociones negativas o desagradables tienen una finalidad en la vida de los seres humanos, y por lo tanto se necesita canalizarla de tal modo que no se haga daño a nadie. |
| | El don del perdón. | Reflexionar sobre el valor curativo de perdonar a los otros como un medio para el control de la cólera. |
| Actividades para manejar una conversación. | Redescubriendo mi existir. | Descubrir el propósito de la vida, concientizando entre otras cosas, a los alumnos a vivir relaciones humanas sin agresividad en un mundo sumamente complejo. |
| | Manejo de la crítica. | Tomar conciencia de la imagen de uno mismo que facilite un adecuado manejo de la crítica. |

5. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

El Programa de Asertividad se desarrolló sobre la base de estrategias y/o técnicas activas y participativas, basadas en el aprendizaje significativo y cooperativo. Para la realización del presente programa se usaron las siguientes estrategias:

- ✓ Lecturas comentadas
- ✓ Lluvia de ideas.
- ✓ Análisis de casos.

- ✓ Dramatización
- ✓ Cuchicheo
- ✓ Trabajo cooperativo
- ✓ Discusión en grupos pequeños

6. EVALUACIÓN

Cada taller será evaluado mediante una ficha denominada: Hoja de evaluación del taller, marcando con un aspa, de forma anónima, según corresponda. Ver apéndice 24.

DESARROLLO DE LAS SESIONES

SESIÓN INTRODUCTORIA

SESIÓN 01

FECHA: 06-09-17

| Tiempo | Actividad | Objetivo | Materiales | Procedimiento |
|---------------|---|--|--|--|
| 05 minutos | Bienvenida | Brindar la acogida a los participantes. | Papelote en la pizarra con el nombre del Programa. | El investigador da la bienvenida. |
| 05 minutos | Control de asistencia. | Verificar la asistencia de los participantes a la sesión. | Registro de asistencia. | Se llama a cada participante en orden alfabético.. |
| 05 minutos | Presentación personal. | Identificar a cada uno de los participantes por sus nombres. | No se requiere. | Se procede a la presentación personal y principales características. |
| 20 minutos | Dinámica de animación : Tela de araña. (apéndice 2). | Propiciar un clima de confianza entre los participantes y el investigador, así como la presentación de los mismos. | Tarjetas con nombres de animales. | Se dan las instrucciones para llevar a cabo la dinámica. |
| 20 minutos | Presentación del Programa. | Presentar el Programa de Asertividad señalando los objetivos y contenidos. | No se requiere. | Se realiza la explicación de las pautas del Programa. |
| 15 minutos | Establecimiento de Normas. | Establecer las reglas de respeto y la cordialidad entre los participantes y el investigador. | Pizarra y plumones. | Se explican las normas del Programa. |
| 15 minutos | Aplicación del Cuestionario. (apéndice 01) | Evaluar los tipos y nivel de conflictos. | Cuestionarios impresos para cada uno de los participantes. | Se entregan los cuestionarios para ser resueltos. |

| | | | | |
|------------|-----------|--|-----------------|--|
| 05 minutos | Despedida | Agradecer la participación e invitarlos a la siguiente sesión. | No se requiere. | Se les agradece por esta sesión y se les invita para las siguientes. |
|------------|-----------|--|-----------------|--|

INDICADOR: RESPETO A TODOS**SESIÓN 02****FECHA: 13-09-17**

| Tiempo | Actividad | Objetivo | Materiales | Procedimiento |
|------------|---|--|--|---|
| 05 minutos | Bienvenida | Brindar la acogida y saludar a los participantes. | No se requiere. | El investigador da la bienvenida a los participantes. |
| 05 minutos | Control de asistencia. | Verificar la asistencia de los participantes. | -Registro de asistencia. | Se toma asistencia. |
| 10 minutos | Dinámica de animación : El rey manda. | Animar a los participantes y propiciar un clima de confianza y relajación. | Dos carpetas o sillas. Objetos que se soliciten durante la dinámica. | El investigador da las instrucciones para llevar a cabo la dinámica. (Ver apéndice3) |
| 30 minutos | Lectura: En defensa de mis derechos. | Reconocer la importancia de la asertividad como un medio para respetar a los demás, motivándose para ponerla en práctica | Material impreso con la lectura para cada uno de los participantes . | Se entrega a todos los participantes un ejemplar de la lectura. (Ver apéndice 4). |
| 20 minutos | Discusión | Consolidar las características de la asertividad y sus extremos: pasiva y agresiva. | No se requiere. | Se divide al grupo en subgrupos de 04 integrantes para resolver la actividad propuesta. |
| 15 minutos | Retroalimentación | Propiciar la intervención de los participantes con la del investigador vinculando la asertividad con la disminución de los conflictos. | Plumones y pizarra. | Se realiza la técnica de Lluvias de ideas, para aclarar las posibles dudas. |
| 05 minutos | Evaluación del taller y despedida. (Ver | Conocer la apreciación del participante acerca del taller y finalizar la sesión. | Hojas de evaluación. | Se agradece la asistencia y se recogen las hojas de evaluación. |

| | | | | |
|--|--------------|--|--|--|
| | apéndice 24) | | | |
|--|--------------|--|--|--|

INDICADOR: MANEJO DE LA PRESIÓN DE GRUPO SESIÓN 03
FECHA: 20-09-17

| Tiempo | Actividad | Objetivo | Materiales | Procedimiento |
|---------------|--|--|---|---|
| 05 minutos | Bienvenida | Brindar la acogida y saludar a los participantes. | No se requiere. | El investigador da la bienvenida a los participantes. |
| 05 minutos | Control de asistencia. | Verificar la asistencia de los participantes. | -Registro de asistencia. | Se toma asistencia. |
| 10 minutos | Dinámica de animación : De mi vecino me gusta. | Animar a los participantes y fomentar la cohesión del grupo. | No se requiere. | El investigador da las instrucciones para llevar a cabo la dinámica. (Ver apéndice 5) |
| 30 minutos | Lectura: "Zanahorias, huevo y café." | Comprender que las adversidades deben ser aceptadas como son y sin recurrir a la presión de los demás. | Material impreso con la lectura para cada uno de los participantes. | Se entrega a todos los participantes un ejemplar de la lectura. (Ver apéndice 6). |
| 20 minutos | Discusión | Reflexionar acerca de como el grupo puede influir negativamente presionando de manera inadecuada. | No se requiere. | Se divide al grupo en subgrupos de 04 integrantes para resolver la actividad propuesta. |
| 15 minutos | Retroalimentación | Propiciar la intervención de los participantes con la del investigador vinculando la asertividad con la disminución de los conflictos. | Plumones y pizarra. | Se realiza la técnica de lluvia de ideas y se aclaran las posibles dudas. |
| 05 minutos | Evaluación del taller y despedida. | Conocer la apreciación del participante acerca del taller y finalizar la sesión. | Hojas de evaluación. | Se agradece la asistencia y se recogen las hojas de evaluación. |

INDICADOR: RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**SESIÓN 04****FECHA: 27-09-17**

| Tiempo | Actividad | Objetivo | Materiales | Procedimiento |
|---------------|--|--|--|--|
| 05 minutos | Bienvenida | Brindar la acogida y saludar a los participantes. | No se requiere. | El investigador da la bienvenida a los participantes.. |
| 05 minutos | Control de asistencia. | Verificar la asistencia de los participantes. | -Registro de asistencia. | Se llama a cada participante en orden alfabético. |
| 10 minutos | Dinámica de animación : Acentuar lo positivo. | Reconocer la importancia de un adecuado autoconocimiento como factor para el desarrollo de la autoestima. | No se requiere. | El investigador da las instrucciones para llevar a cabo la dinámica. (Ver apéndice 7) |
| 30 minutos | Lectura: Desarrollo de la Inteligencia Emocional | Concientizar acerca de la importancia del uso inteligente de nuestras emociones, en beneficio de sí mismo y de los demás. | Material impreso con la lectura para cada uno de los participantes | Se entrega a todos los participantes un ejemplar de la lectura. (Ver apéndice 8). |
| 20 minutos | Discusión | Reconocer que el analfabetismo emocional no contribuye a resolver los conflictos y no ayudan a una convivencia social sana. | No se requiere. | Se divide al grupo en subgrupos de 04 integrantes y se les solicita resolver la actividad propuesta. |
| 15 minutos | Retroalimentación | Propiciar la intervención de los participantes con la del investigador vinculando la asertividad con la disminución de los conflictos. | Plumones y pizarra. | Se realiza la técnica de Lluvias y se aclaran las posibles dudas. |

| | | | | |
|------------|------------------------------------|--|----------------------|---|
| 05 minutos | Evaluación del taller y despedida. | Conocer la apreciación del participante acerca del taller y finalizar la sesión. | Hojas de evaluación. | Se agradece la asistencia y se recogen las hojas de evaluación. |
|------------|------------------------------------|--|----------------------|---|

INDICADOR: PEDIDO DE FAVORES**SESIÓN 05****FECHA: 04-10-17**

| Tiempo | Actividad | Objetivo | Materiales | Procedimiento |
|------------|--|--|--|---|
| 05 minutos | Bienvenida | Brindar la acogida y saludar a los participantes. | No se requiere. | El investigador da la bienvenida a los participantes. |
| 05 minutos | Control de asistencia. | Verificar la asistencia de los participantes. | -Registro de asistencia. | Se llama a cada participante en orden alfabético. |
| 10 minutos | Dinámica de animación . Una presentación sin palabras. | Fomentar la sabiduría de las experiencias positivas y negativas que se experimenta. | Hojas de papel en blanco. | El investigador da las instrucciones para llevar a cabo la dinámica. (Ver apéndice 9) |
| 30 minutos | Lectura: La gratitud. | Reconocer el valor de la gratitud como una cualidad de madurez personal, siendo esta una oportunidad para saber pedir favores | Material impreso con la lectura para cada uno de los participantes . | Se entrega a todos los participantes un ejemplar de la lectura. (Ver apéndice 10). |
| 20 minutos | Discusión | Consolidar los conocimientos acerca de la gratitud y la capacidad para pedir favores. | No se requiere. | Se divide al grupo en subgrupos de 04 integrantes para resolver la actividad propuesta. |
| 15 minutos | Retroalimentación | Propiciar la intervención de los participantes con la del investigador vinculando la asertividad y la disminución de los conflictos. | Plumones y pizarra. | Se realiza la técnica de Lluvias de ideas, para aclarar las posibles dudas. |

| | | | | |
|------------|------------------------------------|--|----------------------|---|
| 05 minutos | Evaluación del taller y despedida. | Conocer la apreciación del participante acerca del taller y finalizar la sesión. | Hojas de evaluación. | Se agradece la asistencia y se recogen las hojas de evaluación. |
|------------|------------------------------------|--|----------------------|---|

INDICADOR: ACATAMIENTO DE FAVORES**SESIÓN 06****FECHA: 11-10-17**

| Tiempo | Actividad | Objetivo | Materiales | Procedimiento |
|---------------|--|--|---|--|
| 05 minutos | Bienvenida | Brindar la acogida y saludar a los participantes. | No se requiere. | El investigador da la bienvenida a los participantes. |
| 05 minutos | Control de asistencia. | Verificar la asistencia de los participantes. | -Registro de asistencia. | Se toma asistencia. |
| 10 minutos | Dinámica de animación: La elevación | Reflexionar sobre el papel de la confianza como factor que contribuye en el crecimiento personal. | No se requiere. | El investigador da las instrucciones para llevar a cabo la dinámica. (Ver apéndice 11) |
| 30 minutos | Lectura: Servicio: una fuente inagotable de alegría. | Determinar que la ayuda hacia los demás genera bienestar emocional, lo que motiva a acatar los favores que los otros nos solicitan. | Material impreso con la lectura para cada uno de los participantes. | Se entrega a todos los participantes un ejemplar de la lectura. (Ver apéndice 12). |
| 20 minutos | Discusión | Diferenciar el pedir y acatar favores, como una vía de crecimiento personal. | No se requiere. | Se divide al grupo en subgrupos de 04 integrantes y se les solicita resolver la actividad propuesta. |
| 15 minutos | Retroalimentación | Propiciar la intervención de los participantes con la del investigador vinculando la asertividad y la disminución de los conflictos. | Plumones y pizarra. | Se realiza la técnica de Lluvias de ideas, para aclarar las posibles dudas. |

| | | | | |
|------------|------------------------------------|--|----------------------|---|
| 05 minutos | Evaluación del taller y despedida. | Conocer la apreciación del participante acerca del taller y finalizar la sesión. | Hojas de evaluación. | Se agradece la asistencia y se recogen las hojas de evaluación. |
|------------|------------------------------------|--|----------------------|---|

INDICADOR: EXPRESIÓN DE AFECTO**SESIÓN 07****FECHA: 18-10-17**

| Tiempo | Actividad | Objetivo | Materiales | Procedimiento |
|------------|---|--|---|---|
| 05 minutos | Bienvenida | Brindar la acogida y saludar a los participantes. | No se requiere. | El investigador da la bienvenida a los participantes. |
| 05 minutos | Control de asistencia. | Verificar la asistencia de los participantes. | -Registro de asistencia. | Se llama a cada participante en orden alfabético. |
| 10 minutos | Dinámica de animación: La silla de la autoestima. | Animar al grupo para favorecer su relajación e iniciar la sesión con motivación. | No se requiere. | El investigador da las instrucciones para llevar a cabo la dinámica. (Ver apéndice 13) |
| 30 minutos | Lectura: Caricias físicas y psicológicas | Conocer la importancia de las caricias como un modo de expresar afecto, las mismas que pueden ser físicas o psicológicas. | Material impreso con la lectura para cada uno de los participantes. | Se entrega a todos los participantes un ejemplar de la lectura. (Ver apéndice 14). |
| 20 minutos | Discusión | Comprender que las caricias tienen un poder que humaniza a las personas, en pro de una adecuada convivencia. | No se requiere. | Se divide al grupo en subgrupos de 04 integrantes y se les solicita resolver la actividad propuesta. |
| 15 minutos | Retroalimentación | Propiciar la intervención de los participantes con la del investigador vinculando la asertividad con la disminución de los conflictos. | Plumones y pizarra. | Se realiza la técnica de Lluvias de ideas, en donde los participantes de la sesión brindan las ideas principales y se aclaran las posibles dudas. |

| | | | | |
|------------|------------------------------------|--|----------------------|---|
| 05 minutos | Evaluación del taller y despedida. | Conocer la apreciación del participante acerca del taller y finalizar la sesión. | Hojas de evaluación. | Se agradece la asistencia y se recogen las hojas de evaluación. |
|------------|------------------------------------|--|----------------------|---|

INDICADOR: MANEJO DE SENTIMIENTOS DESAGRADABLES SESIÓN 08

FECHA: 25-10-17

| Tiempo | Actividad | Objetivo | Materiales | Procedimiento |
|---------------|--|--|---|---|
| 05 minutos | Bienvenida | Brindar la acogida y saludar a los participantes. | No se requiere. | El investigador da la bienvenida a los participantes. |
| 05 minutos | Control de asistencia. | Verificar la asistencia de los participantes. | -Registro de asistencia. | Se llama a cada participante en orden alfabético. |
| 10 minutos | Dinámica de animación : Pasadizo de brazos. | Descargar tensiones en el grupo y expresar emociones. | No se requiere. | El investigador da las instrucciones para llevar a cabo la dinámica. (Ver apéndice 15) |
| 30 minutos | Lectura: ¿Para que sirven las emociones negativas y positivas? | Desarrollar la capacidad de diferenciar tanto las emociones negativas como las positivas, para un mejor manejo de las mismas. | Material impreso con la lectura para cada uno de los participantes. | Se entrega a todos los participantes un ejemplar de la lectura. (Ver apéndice 16). |
| 20 minutos | Discusión | Valorar las emociones negativas por la sabiduría y el conocimiento que nos dejan, aprendiendo a manejarlas sanamente. | No se requiere. | Se divide al grupo en subgrupos de 04 integrantes y se les solicita resolver la actividad propuesta. |
| 15 minutos | Retroalimentación | Propiciar la intervención de los participantes con la del investigador vinculando la asertividad y la disminución de conflictos. | Plumones y pizarra. | Se realiza la técnica de Lluvias de ideas, en donde los participantes de la sesión brindan las ideas principales y se aclaran las posibles dudas. |

| | | | | |
|------------|------------------------------------|--|----------------------|---|
| 05 minutos | Evaluación del taller y despedida. | Conocer la apreciación del participante acerca del taller y finalizar la sesión. | Hojas de evaluación. | Se agradece la asistencia y se recogen las hojas de evaluación. |
|------------|------------------------------------|--|----------------------|---|

INDICADOR: MANEJO Y CONTROL DE LA CÓLERA**SESIÓN 09****FECHA: 08-11-17**

| Tiempo | Actividad | Objetivo | Materiales | Procedimiento |
|------------|--|--|---|---|
| 05 minutos | Bienvenida | Brindar la acogida y saludar a los participantes. | No se requiere. | El investigador da la bienvenida a los participantes. |
| 05 minutos | Control de asistencia. | Verificar la asistencia de los participantes. | -Registro de asistencia. | Se llama a cada participante en orden alfabético. |
| 10 minutos | Dinámica de animación : Todo sobre ti. | Desarrollar el sentimiento de pertenencia al grupo. | No se requiere. | El investigador da las instrucciones para llevar a cabo la dinámica. (Ver apéndice 17) |
| 30 minutos | Lectura: El don del perdón. | Desarrollar la capacidad del perdón como una forma de manejar y controlar la cólera.. | Material impreso con la lectura para cada uno de los participantes. | Se entrega a todos los participantes un ejemplar de la lectura. (Ver apéndice 18). |
| 20 minutos | Discusión | Encontrarle un significado a la vida usando el perdón como medio para evitar el resentimiento. | No se requiere. | Se divide al grupo en subgrupos de 04 integrantes y se les solicita resolver la actividad propuesta. |
| 15 minutos | Retroalimentación | Propiciar la intervención de los participantes con la del investigador vinculando la asertividad con la disminución de conflictos. | Plumones y pizarra. | Se realiza la técnica de Lluvias de ideas, en donde los participantes de la sesión brindan las ideas principales y se aclaran las posibles dudas. |
| 05 minutos | Evaluación del taller y despedida. | Conocer la apreciación del participante acerca | Hojas de evaluación. | Se agradece la asistencia y se recogen las hojas de evaluación. |

| | | | | |
|--|--|-----------------------------------|--|--|
| | | del taller y finalizar la sesión. | | |
|--|--|-----------------------------------|--|--|

INDICADOR: RELACIONES SIN AGRESIÓN SESIÓN 10

FECHA: 15-11-17

| Tiempo | Actividad | Objetivo | Materiales | Procedimiento |
|---------------|---|--|---|---|
| 05 minutos | Bienvenida | Brindar la acogida y saludar a los participantes. | No se requiere. | El investigador da la bienvenida a los participantes. |
| 05 minutos | Control de asistencia. | Verificar la asistencia de los participantes. | -Registro de asistencia. | Se llama a cada participante en orden alfabético. |
| 10 minutos | Dinámica de animación : ¿Quién soy yo?. | Experimentar sentimientos positivos hacia sí mismos como base para la auténtica felicidad. | No se requiere. | El investigador da las instrucciones para llevar a cabo la dinámica. (Ver apéndice 19) |
| 30 minutos | Lectura: Redescubriendo mi existir.. | Comprender el sentido de la vida como un mecanismo de valorarla, viviéndola libre de agresiones. | Material impreso con la lectura para cada uno de los participantes. | Se entrega a todos los participantes un ejemplar de la lectura. (Ver apéndice 20). |
| 20 minutos | Discusión | Desarrollar la conciencia hacia la consecución de relaciones humanas sin agresión. | No se requiere. | Se divide al grupo en subgrupos de 04 integrantes y se les solicita resolver la actividad propuesta. |
| 15 minutos | Retroalimentación | Propiciar la intervención de los participantes con la del investigador vinculando la asertividad y la disminución de conflictos. | Plumones y pizarra. | Se realiza la técnica de Lluvias de ideas, en donde los participantes de la sesión brindan las ideas principales y se aclaran las posibles dudas. |
| 05 minutos | Evaluación del taller y despedida. | Conocer la apreciación del participante acerca del taller y finalizar la sesión. | Hojas de evaluación. | Se agradece la asistencia y se recogen las hojas de evaluación. |

INDICADOR: MANEJO DE LA CRÍTICA**SESIÓN 11****FECHA: 22-11-17**

| Tiempo | Actividad | Objetivo | Materiales | Procedimiento |
|---------------|--|--|---|---|
| 05 minutos | Bienvenida | Brindar la acogida y saludar a los participantes. | No se requiere. | El investigador da la bienvenida a los participantes. |
| 05 minutos | Control de asistencia. | Verificar la asistencia de los participantes. | -Registro de asistencia. | Se llama a cada participante en orden alfabético. |
| 10 minutos | Dinámica de animación : El muelle humano | Experimentar el papel de la confianza como factor que contribuye a la integración del grupo. | No se requiere. | El investigador da las instrucciones para llevar a cabo la dinámica. (Ver apéndice 21) |
| 30 minutos | Lectura: Imagen de uno mismo. | Tomar conciencia de la imagen de uno mismo que facilite un adecuado manejo de la crítica. | Material impreso con la lectura para cada uno de los participantes. | Se entrega a todos los participantes un ejemplar de la lectura. (Ver apéndice 22). |
| 20 minutos | Discusión | Concientizar a los alumnos que la crítica destructiva, debilita las relaciones humanas y agrava los conflictos en general. | No se requiere. | Se divide al grupo en subgrupos de 04 integrantes para resolver la actividad propuesta. |
| 15 minutos | Retroalimentación | Propiciar la intervención de los participantes con la del investigador vinculando la asertividad con la disminución de conflictos. | Plumones y pizarra. | Se realiza la técnica de Lluvias de ideas, para aclarar las posibles dudas. |
| 05 minutos | Evaluación del taller y despedida. | Conocer la apreciación del participante acerca del taller y finalizar la sesión. | Hojas de evaluación. | Se agradece la asistencia y se recogen las hojas de evaluación. |

SESIÓN DE DESPEDIDA**SESIÓN 12**

FECHA: 29-11-17

| Tiempo | Actividad | Objetivo | Materiales | Procedimiento |
|------------|--|--|--|---|
| 05 minutos | Bienvenida | Brindar la acogida y saludar a los participantes. | No se requiere. | El investigador da la bienvenida a los participantes. |
| 05 minutos | Control de asistencia. | Verificar la asistencia de los participantes. | -Registro de asistencia. | Se llama a cada participante en orden alfabético. |
| 10 minutos | Palabras de agradecimiento. | Agradecer la participación y colaboración de los asistentes. | No se requiere. | El investigador expresa el agradecimiento de asistencia a todos los estudiantes por haber participado en el Programa. |
| 20 minutos | Retroalimentación del Programa. | Reforzar lo aprendido a lo largo de la aplicación del programa de Asertividad. | No se requiere. | Los participantes comentan acerca de cada una de las sesiones rescatando los positivos y negativos de las mismas. |
| 20 minutos | Dinámica de despedida: Masaje en trencito. | Fortalecer la confianza en todo el grupo. | No se requiere. | Se ubican los alumnos en forma circular para masajear y ser masajeado a la vez. (Ver apéndice 23). |
| 15 minutos | Aplicación del Cuestionario de los conflictos. | Medir el nivel y tipo de conflictos. | Cuestionario impreso para cada uno de los participantes. | Los participantes responden el cuestionario de conflictos. |
| 05 minutos | Palabras de despedida. | Despedida e incentivar a los participantes a practicar lo aprendido en el Programa | No se requiere. | Se agradece toda su colaboración y participación dentro del Programa. |

APÉNDICES

APENDICE 1

INSTRUMENTO PARA MEDIR CONFLICTOS

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES

Especialidad: _____ Sexo _____ Edad _____
Ciclo _____ Fecha _____

Estimado estudiante:

Deseamos obtener información acerca de los tipos de conflicto que existe en esta sección. Por ello, solicitamos su colaboración al responder este cuestionario de manera veraz y precisa. Gracias.

Marca con un aspa (X) en el casillero que corresponde, según la siguiente escala:

N Significa que NUNCA ocurre (1)

AV Significa que A VECES ocurre (2)

S Significa que SIEMPRE ocurre (3)

| En relación al poder | N | AV | S |
|---|----------|-----------|----------|
| 1. Existen alumnos que con su agresividad verbal, manipulan a los sumisos. | | | |
| 2. Los alumnos de la zona urbana se sienten con más derechos que los de la zona rural. | | | |
| 3. Los alumnos se gritan o levantan la voz cuando quieren solucionar un conflicto. | | | |
| 4. Es característico que los alumnos usen groserías como una forma de imponerse ante los demás. | | | |
| 5. Existen grupitos que por su buen rendimiento académico tienden a subestimar a la mayoría. | | | |
| En relación a las normas sociales | N | AV | S |
| 6. La toma de decisiones se concentra en una persona o un grupo muy pequeño. | | | |
| 7. Los alumnos usan el teléfono celular sin importarles que interrumpan la clase. | | | |
| 8. Se percibe un ambiente de falta respeto entre todos los alumnos. | | | |
| 9. Hay una sensación de desorden en todo el grupo. | | | |
| 10. Las opiniones de los alumnos son tomadas con burla. | | | |
| En relación a la cooperación y/o convivencia | N | AV | S |
| 11. Existe fuerte competencia en la mayoría de los estudiantes por tener mejores calificativos. | | | |
| 12. Prevalece una cultura de la ganancia como individuo por encima de la ganancia como grupo. | | | |
| 13. Existen dificultades para trabajar en equipo, eligiendo siempre a los más estudiosos. | | | |

| | | | |
|---|----------|-----------|----------|
| 14. En vez de cooperar, unos son individualistas o competitivos todo el tiempo | | | |
| 15. Existen alumnos que no prestan sus apuntes de clase, cuando otros faltan por motivos de salud. | | | |
| En relación a la comunicación | N | AV | S |
| 16. Los alumnos se comunican evitando mirarse a los ojos. | | | |
| 17. Los alumnos han perdido la capacidad de escuchar activamente para comunicar sentimientos, hechos, opiniones y valores. | | | |
| 18. El tono de voz alto que utilizan los estudiantes incomoda. | | | |
| 19. Existe una falta de cordialidad e indiferencia en las conversaciones. | | | |
| 20. El uso de palabras con doble sentido, genera molestia e irritabilidad. | | | |
| En relación a la disciplina | N | AV | S |
| 21. Es común observar comportamientos calificados como falta de disciplina. | | | |
| 22. Existen comportamientos de indisciplina que no se sancionan al interior del aula. | | | |
| 23. Los docentes desconocen la magnitud de la indisciplina en el aula. | | | |
| 24. La indisciplina es la principal causa de conflictos en el aula. | | | |
| 25. Los alumnos muestran comportamientos poco éticos. | | | |
| En relación a la discriminación y prejuicios | N | AV | S |
| 26. Existen comportamientos basados en estereotipos que hacen sentir mal a los alumnos. | | | |
| 27. En el aula se discrimina a las persona por su contextura física y color. | | | |
| 28. Los alumnos de bajo rendimiento académico son criticados o humillados. | | | |
| 29. Los alumnos de buen rendimiento académico limitan su interacción con los demás y evitan socializar con los demás estudiantes. | | | |
| 30. Se percibe a ciertos alumnos con sentimientos de superioridad. | | | |

FUENTE: Pumayaya, S. y Seminario, C. (2015). Aplicación de un programa de inteligencia emocional para superar los conflictos entre los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura, 2014. Tesis para optar el grado académico de Magister. Universidad Nacional de Piura.

APÉNDICE 2

DINÁMICA DE ANIMACIÓN: TELA DE ARAÑA

Objetivo

Propiciar la presentación de los participantes y la integración de los mismos.

Materiales

Un ovillo de lana.

Procedimiento

Los participantes se colocan de pie formando un círculo y se le entrega a uno de ellos el ovillo de lana, quien tiene que decir su nombre, edad, procedencia, qué expectativas tiene del Programa, etc. Luego, éste toma la punta de la lana y lanza el ovillo a otra participante, quien a su vez debe presentarse. La acción se repite hasta que todos los participantes queden enlazados en una especie de telaraña.

Una vez que todos se han presentado, quien se quedó con el ovillo (es decir, la última en presentarse) debe regresarlo a quien se envió, repitiendo los datos del participante. Esta a su vez, repite la operación de tal forma que el ovillo va recorriendo la misma trayectoria pero en sentido inverso, hasta que regresa al participante que inicialmente lo lanzó.

Hay que advertir a los participantes la importancia de estar atentos a la presentación de cada uno, pues no se sabe a quien va a lanzarse el ovillo y posteriormente deberá repetirse los datos de quien lo lanzó.

Fuente: Arakaki M. y otros.(2001) Dinámicas Grupales para todas las edades. Ediciones Libro Amigo. Lima Perú.

APENDICE 3

DINÁMICA DE ANIMACIÓN: “ EL REY MANDA”

Objetivo

Animar a los participantes y propiciar un clima de confianza y relajación.

Materiales

Dos sillas o carpetas y los diferentes objetos que se vayan solicitando.

Procedimiento

La dinámica que vamos a hacer para animarnos un poco y entrar en calor antes de empezar el trabajo de hoy es “El Rey manda”, seguramente la han jugado o han escuchado de ella; también se le conoce como “el pueblo manda” o “Simón dice”. Para esta dinámica vamos a separarnos en dos grupos, cada uno con su respectivo capitán, el investigador irá señalando que es lo que el rey manda, pedirá algunas cosas que ustedes tengan o puedan conseguir, y el grupo tendrá que conseguirlas y entregárselas al capitán, quien correrá y se las entregará al investigador en su mano, así anotarán un punto. No está permitido que otra persona lo traiga o que el capitán lo tire para que llegue más rápido, tiene que entregárselo en la mano. Y así anotará el punto para su equipo. El grupo que tenga más puntos finalizado el tiempo, ganará.

Fuente: Arakaki M. y otros.(2001) Dinámicas Grupales para todas las edades. Ediciones Libro Amigo. Lima Perú.

APÉNDICE 4

EN DEFENSA DE MIS DERECHOS

Objetivos

Reconocer la importancia de la asertividad como un medio para respetar a los demás, motivándose para ponerla en práctica

- Actividades

-Lea el material de discusión.

-En grupo de 04 personas discutan sus puntos de vista acerca de la lectura.

-Como grupo respondan a las preguntas: ¿Cuál de los tres factores que favorecen el desarrollo de la asertividad es el más potente? ¿Cuáles son las ventajas psicológicas de ser una persona asertiva en la disminución de los conflictos? ¿Cuáles son las desventajas de ser una persona pasiva o agresiva?

-Elegir a un secretario relator para que de lectura al plenario de lo que han respondido.

Una de las definiciones más claras acerca de la asertividad es la de Caballo (1993), quien señala que es un conjunto de comportamientos emitidos por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas mismas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación y minimiza la probabilidad de futuros problemas. Es considerado también como la habilidad para transmitir y recibir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propios o ajenas de una manera honesta, oportuna, respetuosa y lograr como meta, una comunicación que nos permita obtener ciertos objetivos sociales, especialmente en situaciones que implican toma de decisiones.

A manera de síntesis podemos señalar que la Asertividad es un estilo de comunicación en donde la persona defiende sus derechos y expresa sus opiniones y sentimientos, respetando los derechos, opiniones y sentimientos de la otra persona, de un modo adecuado a la situación social.

FACTORES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE LA ASERTIVIDAD

Adanaque (1993), propone una reseña de los factores etiológicos de la asertividad, revisemos algunos:

La Cultura: Es el factor que muchas veces determina la forma de comportarse de los individuos, los patrones culturales establecidos por la sociedad moldean conductas asertivas y no asertivas.

La Familia: Cumple el rol de interiorizar conductas morales en sus miembros a través de la crianza de los hijos. Establece los criterios que ayudarán al niño a tomar decisiones por sí sólo, a expresar sentimientos y emociones, objetar normas impuestas por los adultos, entre otros. Sin embargo, el niño en algunos casos se ve sometido a los adultos a través de la sumisión y la obediencia, castigándolo física o verbalmente, cuando manifiesta conductas asertivas y reforzándose conductas dóciles, de sumisión y obediencia, fiel al mandato adulto. Así, pues la familia se convierte en un factor determinante de la conducta asertiva y de la conducta no asertiva.

La Religión: En cierta medida y dependiendo de la interpretación subjetiva, puede llegar a inducir a la no asertividad, postergando derechos personales en aras de la humildad y sacrificio por los demás, de esta manera puede llevar a fomentar conductas inasertivas al anteponer los intereses de los demás por los propios.

CARACTERÍSTICAS DE UNA PERSONA ASERTIVA

Hemos encontrado que una persona asertiva se caracteriza por:

- Sentirse libre para manifestarse, mediante sus palabras y actos.
- Puede comunicarse con personas de todos los niveles o jerarquías.
- Tiene una orientación activa en la vida, es decir va tras lo que quiere.
- Actúa de un modo que juzga respetando, comprendiendo que no siempre puede ganar, acepta sus limitaciones.
- Establece quienes van a ser sus amigos y quienes no.

- Se manifiesta emocionalmente libre para expresar sus sentimientos, evitando extremos. Por un lado la represión y por otro la expresión agresiva y destructiva de sus emociones.
- Conoce sus propios derechos y los defiende, respetando a los demás.
- Mantiene un habla fluida; se expresa con seguridad y se muestra relajado.
- Tiene un contacto ocular directo, pero no desafiante.
- Expresa sus sentimientos tanto positivos como negativos.
- Se defiende sin agredir.
- Tiene la capacidad de discrepar abiertamente, pedir aclaraciones y saber aceptar errores.
- Conoce y cree en los derechos para sí y para los demás.
- Presenta una adecuada autoestima, no se siente inferior ni superior a nadie.
- Tiene control emocional.

CARACTERÍSTICAS DE LA PERSONA NO ASERTIVA O PASIVA

- No defiende sus derechos e intereses personales.
- Respeta a los demás, pero no a sí mismo.
- Usa un volumen de voz bajo, habla con poca fluidez y presenta bloqueos.
- No mantiene el contacto ocular, su cara es tensa y manos temblorosas.
- Tiene inseguridad para saber qué decir o hacer.
- Evita molestar u ofender a los demás.
- Tiene una constante sensación de ser incomprendido, manipulado o no tenido en cuenta.
- Tiene frecuentes sentimientos de culpabilidad.
- Presenta baja autoestima, ansiedad y frustración.

CARACTERÍSTICAS DE LA PERSONA NO ASERTIVA O AGRESIVA

- Defiende en exceso sus derechos, sin tener en cuenta los de los demás.
- Usa un tono de voz elevado, utiliza insultos y amenazas.

- Tiene un contacto ocular retador, muestra un rostro tenso.
 - Mantiene una postura que invade el espacio del otro.
 - Tiene tendencia al contraataque.
 - Lo sitúa todo en término de ganar o perder.
 - Tiene una ansiedad creciente y sensación de incomprensión, culpa y frustración.
 - Presenta baja autoestima y sensación de falta de control.
-

Fuente: Gonzales, C.(2004). La Asertividad. Lima. Cuadernos de investigación N° 7.
Universidad de San Martín de Porres.

APENDICE 5

DINAMICA DE ANIMACIÓN: DE MI VECINO ME GUSTA

Objetivo

Animar a los participantes a fomentar la cohesión del grupo y estimular el diálogo entre todos.

Materiales

No se requieren materiales.

Procedimiento

La dinámica que realizaremos se llama “De mi vecino me gusta”, todos los participantes estarán sentados menos el participante voluntario y se retirará su silla; consiste en que el participante voluntario le pregunta a uno de los participantes sentados ¿te gusta tu vecino?. Si el participante responde SÍ, entonces preguntará ¿qué es lo que te agrada de él?, una vez que se dé la respuesta, todos los participantes sentados que compartan dicha característica se cambiarán de sitio entre sí (por ejemplo si dice me gustan sus zapatillas azules, todos los participantes que tengan zapatillas azules cambiarán de sitio). Y la persona que se quede sin sitio tomará el lugar del participante voluntario. En caso de que la respuesta a la pregunta ¿te gusta tu vecino? Sea NO, todo el grupo cambia de sitio.

Fuente: Arakaki M. y otros. (2001). Dinámicas Grupales para todas las edades. Ediciones Libro Amigo. Lima Perú.

APENDICE 06

ZANAHORIAS, HUEVO Y CAFÉ

Objetivos

- Comprender que las adversidades deben ser aceptadas como son y resolverlas sin recurrir a conductas que responden a la presión de los demás.

Actividades

- Lea y discuta el material de discusión en grupo de 04 personas.
 - Como grupo respondan a las preguntas: ¿Determinar cuál es la relación entre esta lectura y la presión del grupo en cuanto a la forma de resolver un conflicto? ¿Cómo responden habitualmente tus compañeros cuando tienen que resolver un conflicto personal con otra persona? ¿Qué deberían hacer las personas en la actualidad para resolver mejor sus diferencias personales con otras?
 - Elegir a un secretario relator para que de lectura al plenario de lo que han respondido.
-

Así como el oro debe pasar por el fuego para ser purificada, los seres humanos necesitamos pruebas para pulir nuestro carácter. Lo más importante es cómo reaccionamos frente a ellos.

Una hija se quejaba con su padre acerca de la vida. No sabía cómo seguir adelante y, cansada de luchar, estaba a punto de darse por vencida. Parecía que cuando solucionaba un problema, aparecía otro. El padre, un reconocido chef, la llevó a la cocina. Llenó tres ollas con agua y las puso sobre fuego fuerte. Cuando el líquido estaba hirviendo, echó zanahorias en la primera olla, un par de huevos en la segunda, y algunos granos de café en la tercera.

La hija esperó con impaciencia, preguntándose qué estaría haciendo su padre. A los veinte minutos él apagó el fuego, puso las zanahorias en un recipiente y los huevos en otro, coló el café y lo sirvió en una jarra. Mirando a su hija, le preguntó:

- Querida, ¿qué ves?
- Zanahorias, huevos y café – fue la respuesta.

Le pidió que tocara las zanahorias: estaban blandas. Luego le dijo que rompiera un huevo: estaba duro. Por último le pidió que probara el café. Ella sonrió, mientras disfrutaba el rico aroma de la bebida. Humildemente, la joven preguntó:

- ¿qué significa esto, papá?
- Estos tres elementos –explicó él- se han enfrentado a la misma adversidad, el agua hirviendo, y cada uno ha reaccionado en forma diferente. La zanahoria, fuerte y dura, se tornó débil, fácil de deshacer. El huevo era frágil; la cascara fina protegía su interior líquido, que después de estar en el agua hirviendo se endureció. Los granos de café transformaron al

agua, convirtiéndola en la rica bebida que te reconforta y calienta. ¿Qué eres tú? – le preguntó el cocinero a su hija-. Cuando la adversidad llama a tu puerta, ¿eres zanahoria, huevo o grano de café?

¿Y usted, amigo lector? ¿Es como una zanahoria, que parece fuerte pero se vuelve débil cuando la adversidad la toca? ¿Es como un huevo, cuyo corazón maleable se endurece ante las penas? ¿O como un grano de café, que cambia al agua hirviente, al elemento que le causa dolor?

FUENTE BIBLIOGRÁFICA

Lopera G. y Bernal T. (2004) “La culpa es de la vaca”. Editorial Nomos S.A. Bogotá.

DINÁMICA DE ANIMACIÓN: ACENTUAR LO POSITIVO

Objetivo

Propiciar un acercamiento saludable, que permita conocer las cualidades positivas de cada uno de los participantes.

Materiales

No se requieren materiales.

Procedimiento

Los participantes se agrupan por parejas y se les pide que conversen sobre sus cualidades personales. En este ejercicio cada persona tendrá cinco minutos para responder a las siguientes preguntas sugeridas:

- Los atributos físicos que me agradan de mí mismo.
- Las cualidades de personalidad que me agradan de mí mismo.
- Las capacidades o habilidades que me agradan de mí mismo.

Cada participante tendrá su turno para responder estas preguntas y para escuchar a su compañero.

No se permiten comentarios negativos. Dado que la mayor parte de las personas no han experimentado este encuentro positivo, quizá necesiten estimulación para que puedan iniciar este ejercicio. El conductor indica que la persona que escucha debe ayudar al que habla a comentar sobre sus aspectos positivos no permitiendo comentarios negativos. Luego que cada una de las parejas ha terminado su conversación, se les da 5 minutos para que conversen sobre los siguientes aspectos:

- ¿Te fue difícil señalar una cualidad al iniciar el ejercicio?
- ¿Cómo te sentiste tú al mencionar tus cualidades y cómo te sentiste al escuchar comentarios positivos sobre ellas?

Fuente: Arakaki M. y otros.(2001). Dinámicas Grupales para todas las edades. Ediciones Libro Amigo. Lima Perú.

DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Objetivos

Concientizar acerca de la importancia del uso inteligente de nuestras emociones, en beneficio de sí mismo y de los demás.

Actividades

-Lea el material de discusión.

-En grupo de 04 personas discutan sus puntos de vista acerca de la lectura.

-Como grupo respondan a las preguntas: ¿De qué manera la Inteligencia emocional ayuda a disminuir los conflictos entre los estudiantes? ¿Cuáles son las ventajas psicológicas de ser una persona inteligente emocionalmente? ¿Cuáles son las desventajas de ser una persona analfabeta emocionalmente?

-Elegir a un secretario relator para que de lectura al plenario de lo que han respondido.

Hoy en día resulta especialmente importante reconocer en los padres de familia, diversas capacidades y competencias para desarrollar una serie de habilidades emocionales en la crianza de sus hijos, como consecuencia de una orientación y de un enriquecimiento de diversas disposiciones emocionales las cuales pueden ser activadas para estimular el potencial emocional de sus niños e hijos adolescentes.

La inteligencia emocional, como un conjunto de habilidades perceptivas, afectivas y sociales requieren de continuas y constructivas experiencias en el hogar que propicien las emociones positivas de nuestros hijos, favoreciendo el aprendizaje de cómo utilizarlas para lograr el éxito y la satisfacción en diversos ámbitos de su vida. En tal sentido las investigaciones psicológicas recientes sobre el tema (Goleman 1998), han descubierto que la inteligencia abarca más áreas que la capacidad para pensar de manera lógica y resolver problemas. También incluye diversas actividades como el entusiasmo, la autonomía, el optimismo y la flexibilidad creativa, las cuales facilitan comportamientos adaptativos de influencia para el desarrollo de la personalidad del niño y la madurez de yo adolescente.

En tal sentido un adecuado manejo psicológico de las emociones en los niños y adolescentes puede llevarlos a solucionar eficazmente diversas problemáticas y conflictos cotidianos, evitando la frustración excesiva y la agresividad inapropiada, y a su vez logrando una mejor adaptación psicológica. Resulta evidente por los estudios realizados que los niños y jóvenes pueden alcanzar un mejor contacto social y una estabilidad emocional saludable cuando participan y experimentan con honestidad, control y profundidad, una mayor variedad de emociones.

Las habilidades para percibir, expresar, evaluar y compartir sus emociones (conocimiento emocional), como también, la habilidad para regularlas reflexivamente en su conducta (autocontrol emocional), favorecen notoriamente su crecimiento cognitivo y afectivo. La inteligencia emocional en padres e hijos abarca por ello, cualidades como la propia valoración de sus propias emociones, la capacidad para saber expresarlas oportunamente, ponerse en el lugar de otras personas (empatía) y fundamentalmente la capacidad de conducir las emociones de tal forma que mejore la integración, receptividad y la confianza en la vida familiar. Definitivamente ello puede permitir el despliegue sano y vital de todo un potencial psicológico para mejorar la calidad de vida de las personas, más aún si aceptamos que los hábitos afectivos de la calidad personal y profesional de los futuros adultos, se estructuran y se procesan desde estos años a través de la familia como grupo primario de influencia. (Covey, 1998).

La conciencia emocional, como parte importante de la evolución y formación psicológica de los hijos, requiere de parte de los padres, del reconocimiento de que el amor no es suficiente para ser buenos padres. A esta tarea se agrega la necesidad de propiciar la capacitación emocional de papá y mamá para entenderse y autovalorarse a sí mismos, desarrollando valores y actitudes de optimismo, buen humor, confianza y dominio emocional en ellos y en sus hijos. Ello implica desplegar algunas habilidades iniciales de profundidad, apertura y madurez propia de los adultos, y más aún como “padres suficientemente buenos”, abiertos y atentos a las disposiciones afectivas en sus hijos. La realidad de este logro puede expresarse en los siguientes aspectos psicológicos, especialmente relacionados con la confianza:

a).-Tener conciencia de las emociones de los otros miembros de la familia, reconociendo honestamente sus propias emociones, la cual facilitará la captación de los sentimientos de los demás, como una aptitud emocional permanente de apoyo, comprensión e interacción entre padres e hijos.

b).-Reconocer la emoción como una oportunidad para la intimidad y la enseñanza, es decir, saber entender que los niños y adolescentes, tienen emociones negativas como la tristeza o la cólera; enseñándoles como tranquilizarse, reconociendo y modificando señales al hacer uso de un pensamiento positivo, autodirigido y autónomo. Así mismo favorecer su capacidad de automotivación, ganando “confianza interior”, como meta importante para la autoestima personal y sus habilidades sociales. Pensar para amarse a sí mismo como base para aprender a amar a los demás, representa una meta fundamental a alcanzar por los padres.

c).-Tratar en todo momento de escuchar con empatía e interpretar los sentimientos de nuestros hijos, tanto como los movimientos corporales, gestuales y mensajes verbales que pueden brindarnos, estimulando el aprecio a nuestra intuición que nos conectará emocionalmente con ellos mejorando la comunicación afectiva.

d).-Ayuda al niño y principalmente a nuestros hijos adolescentes a calificar sus emociones. Los adultos debemos desarrollar estrategias de ayuda cognitivo verbal para que el niño clasifique y piense sobre sus propias emociones como forma de autocontrol (en la ira por

ejemplo), o para manejar el temor, ante una experiencia emergente (un examen en el colegio, conocer por primera vez a alguien, etc)

e).-Estimulando en el niño y el adolescente la autorresponsabilidad, estimulando su iniciativa y seguridad en la solución de problemas, al brindarle un espacio de confianza, autonomía y productividad importantes para su yo personal. Experiencia que si es continua, le ayudará a proponerse metas y tomar decisiones. Esta actitud es favorable para el desarrollo de su identidad personal gracias a la comprensión de sus sentimientos positivos y por la aceptación que los padres manifiesten.

John Gottman, (1997) prestigioso estudioso de la personalidad del niño y del comportamiento paterno, enfatiza que los mejores padres, aquellos “suficientemente buenos”, desarrollan una atención positiva en sus hijos, comunicándose a través del aliento y el apoyo emocional, de tal forma que sean reconocidos como modelos afectivos coherentes, por sus hijos. A diferencia, de padres sumidos en la tensión y la ansiedad y con sus hijos viviendo problemas afectivos y de comportamiento, los padres de niños difíciles pero con buena inteligencia emocional, valoran los beneficios de una atención positiva, sin negar elogios por sus conductas adecuadas.

Los padres inteligentes emocionalmente no renuncian en mostrar interés en aquello que sus hijos hacen positivamente. Este investigador señala que la disciplina positiva implica también, una apertura emocional de autocontrol y automotivación en los padres, no en base de hacer preguntas o dar órdenes de manera recurrente, sino a través de señales emocionales (gestos, tono de voz, ademanes, etc) para enseñarles el autodomínio emocional. Ignorando la conducta negativa, reforzando en cambio comportamientos apropiados puede ayudar a estos padres a educar a sus hijos con expectativas de éxito y optimismo para enfrentar experiencias sociales y académicas.

Sumado a ello, el desarrollo de la empatía también es fundamental si los padres comparten responsabilidades, enseñan a practicar actos de bondad y principalmente si comprometen al niño a realizar ciertas actividades de implicancias emocionales (ayudar a un compañero, compartir un suceso feliz, realizar una actividad ecológica, visitar a ancianos, cuidar niños pequeños o enfermos etc.) Así se generan sentimientos positivos en el plano del juicio moral y comprensión hacia los demás, bases de la motivación y cooperación social. (Shapiro, 1997).

Considerando que los cimientos se ponen muy pronto, la formación emocional en la familia requieren entonces de tareas tempranas en el medio familiar, direccionadas al desarrollo de la empatía en cada integrante de la familia. Sintonizar con las emociones del niño requiere de atención y dedicación de parte de los padres, evitando errores tan frecuentes en nuestros días como ignorar sus emociones desde la perspectiva del adulto, sin darse cuenta de la importancia de esas experiencias en el desarrollo de la personalidad del niño.

Tanto o mas, resulta un error en el tratamiento emocional de los padres, la tolerancia exagerada y el mal ejemplo emocional cuando en el aprendizaje social los niños asimilan modelos negativos como una verbalización pesimista, el enfado u una reacción descontrolada, signo estresante frente a las tensiones cotidianas, como también de una falta de honestidad emocional.

FUENTE: Raffo, L. (1999) Padres con una nueva inteligencia. En Revista Peruana de Psicología. Año 4, vol.4 N.7,8 Lima-Perú.

APÉNDICE 9

DINÁMICA DE ANIMACIÓN: UNA PRESENTACIÓN SIN PALABRAS

Objetivo

Propiciar la creatividad presentando a su compañero, a través del lenguaje no verbal.

Materiales

No se requieren materiales.

Procedimiento

Se divide a los participantes en parejas y se les explica que el objetivo del ejercicio es que cada uno presente a su compañero, pero sin poder hablar. Se pueden utilizar imágenes, signos, gestos, mímicas, señales o cualquier otro gesto no verbal. Se les debe explicar que deben tratar de expresar todo lo que puedan acerca de su compañero, por ejemplo: cuantos años tiene, que le gusta hacer, si practica algún deporte, cuantos hermanos tiene, cual es su comida preferida, qué estudia, cuál es su profesión, etc.

Se da unos minutos para que las parejas conversen y se conozcan y luego de las presentaciones, cada participante tiene la oportunidad de expresar con palabras lo que su compañero dijo de él sin palabras.

Al final de la actividad, se puede preguntar a los participantes cómo se sintieron al tratar de expresarse sin palabras, qué tanto se dieron a entender a los demás mediante gestos, qué obstáculos o problemas encontraron al tratar de comunicarse, etc. El conductor debe propiciar la reflexión sobre la importancia de la comunicación no verbal.

Fuente: Arakaki M. y otros. (2001). Dinámicas Grupales para todas las edades. Ediciones Libro Amigo. Lima Perú.

APÉNDICE 10**LA GRATITUD**

Objetivos

Reconocer el valor de la gratitud como una cualidad de madurez personal, siendo esta una oportunidad para saber pedir favores

Actividades

-Lea el material de discusión.

-En grupo de 04 personas discutan sus puntos de vista acerca de la lectura.

-Como grupo respondan a las preguntas: ¿Qué beneficios psicológicos trae consigo practicar la gratitud? ¿En opinión de ustedes, cuáles serían las razones por las cuales muchos seres humanos carecen de este valor? ¿Cómo nos damos cuenta que una persona muestra gratitud en un hecho determinado?

-Elegir a un secretario relator para que de lectura al plenario de lo que han respondido.

La actitud de gratitud es estar consciente de lo bueno que nos pasa en la vida, según el investigador Park Peterson. Estar agradecido significa reconocer lo bueno que pasa en la vida, pero no es fácil sentir gratitud, sobre todo cuando estamos todo el día apurados tratando de lograr metas. Es indispensable hacer una pausa, sacar la cabeza del hoyo y ver que estamos rodeados de personas que hacen mucho por nosotros. Por lo general, tenemos mala memoria cuando se trata de recordar a las personas que nos ayudaron en la vida y además asumimos que nos merecemos todo. Damos por hecho lo que tenemos, como si la vida fuese una empresa que nos contratara y estuviera obligada a mantener nuestros beneficios o regalos. La sensación de gratitud se relaciona con nuestra humildad y la conciencia de recibir un regalo.

A más humildad, tenemos una mayor sensación de que no nos merecemos todo. A mayor humildad, no nos sentimos tan importantes y ni esperamos mucho de los demás. Al contrario, valoramos más los pequeños gestos de bondad. Por otro lado, a mayor conciencia de los regalos que nos da la vida, mayor la sensación de gratitud. En una encuesta, la empresa

Gallup preguntó a un grupo de empleados estadounidenses cuántos estaban en el trabajo haciendo lo mínimo para que no los despidan. El resultado fue sorprendente: el 71 por ciento.

En conclusión, si tenemos personas que trabajan con nosotros y que dan todo de sí, nos están dando un regalo, que es su esfuerzo y compromiso diario y debemos ser conscientes de lo que recibimos y reconocerlo. Adicionalmente, son pocos los que piensan que el estar vivos, sanos, con todas nuestras capacidades o que nuestras familias no tengan un problema mayor sea un regalo. Simplemente asumimos que lo merecemos. Personas con discapacidades, como Hellen Keller, nos ayudan a recordar que estar sano es un regalo. Ella confiesa: “ muchas veces he pensado que sería una bendición de lo alto el que todo ser humano, durante su edad adulta, se quedara ciego y sordo por unos pocos días. La obscuridad le haría apreciar el tesoro de la vista y el silencio le enseñaría a gozar del sonido. Como ciega que soy, quiero dar un consejo a los que no lo son: gocen de sus ojos como si mañana se fueran a quedar sin ellos y hagan lo mismo con todo lo que posean”. Cada día que tenemos vida, salud y bienestar de nuestra familia es un regalo que debemos agradecer.

Robert Emmons es uno de los principales investigadores sobre gratitud. En sus estudios hizo que un grupo de personas llevara diarios de gratitud, escribiendo sobre lo que estaban agradecidos. A otro grupo de control le tocó escribir sobre otros temas. Quienes siguieron el diario de gratitud se sintieron más felices, mostraron menos síntomas de enfermedades y sintieron una mayor satisfacción con sus vidas como un todo. En otro estudio similar, se demostró que las personas que escribieron sobre gratitud eran 25 por ciento más felices que el grupo control. Las personas que experimentaron gratitud estaban más dispuestas a ayudar y servir a terceros en comparación con el grupo control.

Existen varias causas por las cuales la gratitud nos ayuda a ser más felices. En primer lugar, al estar agradecidos, no nos acostubramos a lo que tenemos. Al contrario, al sentir gratitud, tomamos conciencia de nuestra suerte y de los regalos que nos da la vida. En segundo lugar, sentir gratitud concentra nuestra atención en lo que tenemos y no en lo que tienen los demás, evitando caer en envidias y comparaciones sociales negativas.

Cuando agradecemos, estamos enfocando nuestra atención en lo bueno que nos ocurre en la vida. Como vimos antes, enfocarnos en lo bueno nos trae emociones positivas. Por último, sentir gratitud nos hace percibir un mundo de bondad y nos ayuda a prestar atención a las

personas que nos rodean. Nos ayuda a sentirnos queridos y apreciados por los demás y por lo divino.

Hay personas, que han decidido tomar la gratitud como una opción consciente de vida. Es decir, no esperan a que les venga un regalo para sentirse agradecidos, toman la vida como un regalo y no importa si lo que viene es bueno o difícil. Siempre agradecen. Se requiere de un elevado nivel espiritual o mucha práctica para tomar los problemas y las dificultades con una actitud de gratitud.

Para ejercitar el tema de la gratitud, piense en alguna dificultad que enfrenta en este momento y que lo tenga preocupado, con miedo, ira o frustración. Ahora, mentalmente, dé las gracias por la dificultad que está viviendo. De gracias a la vida o a Dios por las dificultades que está pasando. Intente ver cómo está creciendo por enfrentar este problema. ¿Qué está aprendiendo? Quizá paciencia, tolerancia o comprensión. Tal vez tenacidad u otra característica positiva. Quédese un momento sintiendo gratitud por este problema que le presenta la vida.

Quienes desarrollen este ejercicio anterior tomarán conciencia de sus beneficios. Cuando agradecemos a la vida o a Dios por un problema, tomamos el control sobre él. Nos deja una sensación de que sí lo podemos manejar y que, además, todo lo que nos está pasando nos dará un beneficio en el futuro. Es una excelente estrategia del manejo del estrés y nos ayuda a ver el lado positivo de los problemas.

Fuente: Fischman D.(2012). La alta rentabilidad de la felicidad. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Lima.

APÉNDICE 11

DINÁMICA DE ANIMACIÓN: LA ELEVACIÓN

Objetivo

Desarrollar el sentido de la confianza en los demás, a través del contacto físico.

Materiales

No se requieren materiales.

Procedimiento

Se pide a los participantes que se reúnan en grupos de ocho personas. Por turno y en silencio, cada miembro del grupo va a ser elevado por los demás. Los integrantes de cada grupo se colocan en círculo y de pie. Uno de los miembros se ubica en el centro del círculo, cierra los ojos y relaja sus músculos. Los demás participantes tratan de cargarlo con lentitud, ayudándolo a ponerse en una forma horizontal. Se recomienda soportar primero el tronco y la cabeza y luego las piernas. Esto debe hacerse con cuidado, lo más despacio y lo más alto que se pueda. Se intenta proporcionarle seguridad, comodidad y tranquilidad a la persona que está siendo elevada.

Se puede realizar una especie de balanceo suave a la persona que es levantada por el grupo, de tal manera que sienta una mayor relajación.

Fuente: Arakaki M. y otros. (2001). Dinámicas Grupales para todas las edades. Ediciones Libro Amigo. Lima Perú.

APÉNDICE 12**SERVICIO: UNA FUENTE INAGOTABLE DE ALEGRÍA**

Objetivos

Comprender que la ayuda hacia los demás genera bienestar emocional, lo que motiva a acatar los favores que los otros nos solicitan.

Actividades

-Lea el material de discusión.

-En grupo de 04 personas discutan sus puntos de vista acerca de la lectura.

-Como grupo respondan a las preguntas: ¿Qué actividades de servicio pueden realizar los estudiantes universitarios? ¿Cómo es percibida una persona que desarrolla actividades de servicio? ¿En realidad es posible lleva a cabo actividades de servicio, obteniendo beneficios. Cuáles serían?

-Elegir a un secretario relator para que de lectura al plenario de lo que han respondido.

Reza un proverbio indio que “la verdadera felicidad consiste en hacer a los otros felices”. Vivimos en un mundo donde, desde que somos muy pequeños, nos enseñan la importancia de buscar nuestro propio beneficio. En el colegio nos incentivan a competir por las notas, lo mismo en la universidad. En el trabajo la gran mayoría de evaluaciones de desempeño lo es sobre nuestra labor individual, nuestras metas y nuestros logros.

La publicidad mediática nos manda cientos de mensajes para incentivar nuestro ego y nuestro deseo de satisfacer deseos individuales. Es decir, todo el sistema en el que vivimos privilegia la búsqueda del beneficio personal para ser más felices. Es paradójico que una de las estrategias más probadas para aumentar la felicidad es cuando se hace justamente lo contrario, cuando se busca el beneficio de los demás.

Cuando uno recuerda un acto de generosidad, se llena de emociones positivas. Se han realizado varios estudios científicos para identificar los beneficios del servicio. En una investigación aplicada a quienes realizaban voluntariado de forma regular, se descubrió que el 95 por ciento de ellos sentía un bienestar inmediato. Los analistas le llamaron “la elevación

del dar”. El 90 por ciento de los voluntarios del estudio sintió calidez, incremento de energía y sensación de euforia. Posteriormente, como segunda fase de la elevación del dar, sintió mucha paz, relajamiento e incremento de la sensación de valía personal.

Así como el miedo nos ha permitido sobrevivir como especie ante los depredadores, la elevación del dar nos ha incentivado a ayudarnos los unos a los otros para crecer y construir. El servicio ha sido fundamental en nuestra evolución como especie. Se logra una mayor elevación del dar cuando el servicio se hace cara a cara, cuando se entra en contacto con las personas a las que uno ayuda.

No solo brindar servicio le da una elevación, también la persona que recibe el servicio desinteresado se eleva. Uno se siente querido, amado, respetado y con deseos de ayudar a terceros para retribuir el regalo que le dieron, es decir, genera un círculo virtuoso. Pero no es fácil recibir el servicio y el cariño de los demás. Somos desconfiados por naturaleza y no queremos sentirnos obligados con nadie. Cuando alguien nos ofrece un regalo o una ayuda desinteresada, nos invade una sensación de sometimiento o pérdida de libertad y pensamos: ”Yo no pedí esto, no quiero tener que deberte nada, seguro que me vas a pedir algo después”. Así como debemos aprender a dar, debemos aprender a recibir con amor, a dejarnos engreír, a dejar que otras personas realicen su servicio con nosotros sin sentirnos obligados a nada. No le tengamos miedo al amor.

El servicio puede empezarse reconociendo el trabajo de una persona con generosidad y gratitud, puede ser llevarle un dulce a un colaborador para alegrarle el día, puede ser regalarle un globo a la gente que trabaja con usted. Los globos siempre generan una sonrisa. Puede ser simplemente acercarse a conversar con una persona con quien no tiene contacto hace mucho tiempo, escucharla y darle cariño.

Con creatividad, uno puede hacer muchas cosas por otros. La elevación del dar es mayor cuando se concentra el servicio en el tiempo. En un estudio se pidió a dos grupos que hicieran actos aleatorios de bondad durante seis semanas. Al primero se le pidió que practicara los cinco actos de bondad en un solo día de la semana (por ejemplo, los miércoles de cada semana) y al otro se le pidió que hiciera los cinco actos de bondad durante la semana. El grupo que hizo los actos de bondad en un solo día tuvo una mayor “elevación del dar”. Mejor es seleccionar un día y hacer todos nuestros actos de bondad en ese día.

Una segunda posibilidad para hacer servicio es llevarlo a cabo de una manera más formal. Seleccionar una causa a la que queremos ayudar y dedicar nuestro tiempo y recursos hacia ella. La ventaja de esta alternativa es que sistematiza el servicio, lo pone como parte de nuestra vida. Así como las personas tienen separados sus tiempos para hacer deporte en la semana, la idea es reservar un tiempo, ya sea semanal, quincenal o mensual, para hacer servicio.

La tercera posibilidad para hacer servicio es más complicada y requiere una mayor inversión de tiempo y recursos: crear una nueva obra de ayuda social. Es decir, convertirse en un emprendedor social, como Muhammad Yunus, Premio de la Paz 2006 y fundador del Grameen Bank en la India.

Así pues, si hacemos el servicio centrados en nosotros y lo usamos para alardear de nuestras buenas obras y buscar ser reconocidos como personas “bondadosas”, pierde parte de su impacto en la felicidad. El servicio que nos hace más felices es el verdaderamente desinteresado.

Fuente: Fischman D. (2012). La alta rentabilidad de la felicidad. UPC. Lima.

APÉNDICE 13

DINÁMICA DE ANIMACIÓN: LA SILLA DE LA AUTOESTIMA

Objetivo

Fortalecer los vínculos de amistad e incrementar el autoconcepto.

Materiales

No se requieren materiales.

Procedimiento

El conductor reúne a los participantes dispuestos en círculos y los motiva a señalar las características positivas de sus compañeros. Uno de los participantes (elegido por sorteo) se sienta en medio del círculo y los demás deben expresar cosas positivas sobre la persona. No deben mencionarse comentarios negativos a fin de evitar bajar la autoestima, se le brindan aplausos, con la finalidad de que sienta el afecto de sus compañeros, el cual será correspondido con una expresión verbal de agradecimiento por parte de él.

Se recomienda que los participantes ya se conozcan de antemano.

Fuente: Arakaki M. y otros.(2001). Dinámicas Grupales para todas las edades. Ediciones Libro Amigo. Lima Perú.

APÉNDICE 14**LAS CARICIAS FÍSICAS Y PSICOLÓGICAS****Objetivos**

. Conocer la importancia de las caricias como un modo de expresar afecto, las mismas que pueden ser físicas o psicológicas

Actividades

-En grupo de 04 personas discutan sus puntos de vista acerca de la lectura.

-Como grupo respondan a las preguntas: ¿Cuál es la importancia de las caricias físicas y psicológicas en los seres humanos? ¿En opinión de ustedes, cuáles serían las ventajas de usar caricias positivas en la resolución de conflictos? ¿De qué manera se podría ayudar a las personas a superar el vacío de caricias?

-Elegir a un secretario relator para que de lectura al plenario.

En la actualidad sabemos que el tacto es esencial para el desarrollo sano de un niño. A falta de él, un niño puede morir aun cuando vea satisfechas todas sus demás necesidades. Mediante el tacto enviamos una estimulación sensorial que ayuda al niño a desarrollar su cerebro. Mediante el tacto expresamos amor, cariño, confort, apoyo y protección. Mediante el tacto establecemos contacto entre un ser humano y otro. La investigación revela que el tacto – por ejemplo el masaje - puede afectar profundamente a la salud. A cierto nivel esto se conoce intuitivamente porque en las regiones no occidentales del mundo el masaje de los bebés es una práctica normal. En Occidente no lo es, y una de las razones que se ha sugerido es el sesgo contra el cuerpo característico del cristianismo.

Para un bebé, la estimulación táctil puede ser asunto de vida o muerte. Miguel Angel sabia bien esto cuando pinto a Dios tendiéndole la mano a Adán en el techo de la Capilla Sixtina, eligió el tacto para simbolizar el don de la vida. Ya se trate de las caricias de una madre a su bebé, lo cual forma los cimientos de la personalidad, ya de las manos entrelazadas de un hijo y su padre moribundo, el tacto es nuestra forma de comunicación más íntima y poderosa.

Una de las formas más poderosas en que los padres pueden transmitir cariño es mediante el tacto. Mucho antes de que un niño pueda comprender las palabras, comprende el tacto. Las declaraciones de amor sin tacto son poco convincentes y vacías. Nuestros cuerpos

reclaman la realidad de lo físico. Queremos sentir que se quiere-valora-abraza-a nuestra persona y no a una abstracción descorporeizada.

Los niños que crecen con escasa experiencia de contacto a menudo crecen con un profundo dolor en su interior que nunca se desvanece por completo. Su consideración de sí mismos tiene un punto ciego. ¿Porqué nunca me pude sentar en las rodillas de mi padre?, dicen algunas personas. ¿Porqué mi madre expresó tanta reticencia – incluso disgusto- hacia el contacto físico? La frase que no dicen con palabras es: ¿Porqué no me quisieron lo suficiente como para desear cogerme?. Y en ocasiones: “Si mis propios padres no quisieron tocarme, ¿cómo puedo esperar que alguien quiera hacerlo?.

El dolor de esta privación infantil es difícil de soportar. Normalmente se reprime. Se produce entonces una restricción de la consciencia y una insensibilización psíquica como una estrategia de supervivencia, para hacer tolerable la vida. Se evita la consciencia de uno mismo. A menudo éste es el inicio de un patrón que dura toda la vida.

En función de los demás factores psicológicos, podemos ver dos respuestas diferentes a la privación del tacto en una etapa posterior de la vida. A un nivel parecen opuestas, pero ambas expresan alienación y son perjudiciales para la autoestima. Por una parte podemos ver en un adulto una evitación del contacto íntimo con otras personas, una retirada de toda relación humana, que expresa sentimientos de temor y falta de valía; un fracaso, entre otras cosas, de la autoafirmación. O bien podemos ver una promiscuidad sexual compulsiva, un esfuerzo inconsciente por curar las heridas de la inanición táctil, pero de una forma que humilla sin resolver nada, en la que hay una merma de la integridad personal y del respeto a uno mismo. Ambas respuestas aíslan al individuo de todo contacto humano auténtico.

Cuando decimos que alguien nos ha tocado una fibra sensible, significa que ha llegado a lo más profundo de nuestro ser. Lo mismo se puede decir del contacto físico. La piel es el órgano más grande del cuerpo; contiene millones de receptores que envían mensajes a la médula espinal y de allí al cerebro a través de las fibras nerviosas. Un contacto simple – como una mano en un hombro o un brazo alrededor de la cintura - puede reducir la frecuencia cardíaca y la presión arterial. Incluso una persona que esté en coma profundo puede presentar cambios de ritmo cardíaco si se le toma de las manos. La calidez del contacto al parecer estimula la secreción de endorfinas, los analgésicos naturales de nuestro cuerpo.

Esto tal vez explique por qué el amoroso abrazo de una madre puede “aliviar” a un niño que se ha hecho un raspón en la rodilla.

Como revelan los estudios realizados, el masaje estimula el sistema inmunitario – incluso en portadores del virus del SIDA- y reduce la concentración de cortisol y noradrenalina, hormonas que el cuerpo produce en estado de estrés. El masaje suele asociarse con actos de prostitución, pero en los últimos años ha ido ganando respetabilidad y hoy en día goza de una aceptación sin precedentes. El masaje al parecer alivia o mitiga trastornos como el cólico, la hiperactividad, la diabetes y la migraña. También ayuda a los asmáticos a respirar mejor, aumenta la capacidad de concentración en los niños autistas y hace que víctimas de quemaduras se sometan sin temor a la dolorosa operación llamada desbridamiento, la cual consiste en extirpar la piel contaminada.

Fuente: Branden N.(1998). Los seis pilares de la autoestima. Paidós. Barcelona.

APÉNDICE 15

DINÁMICA DE ANIMACIÓN: PASADIZO DE BRAZOS

Objetivo

Estimular el desarrollo de la confianza mutua entre los miembros del grupo.

Materiales

No se requieren materiales.

Procedimiento

Los participantes forman dos filas, una frente a la otra y extienden los brazos de modo que formen un pasadizo estrecho por cual pueda pasar una persona.

Uno de los participantes se aleja del pasadizo humano lo suficiente como para correr hacia él a gran velocidad. Cuando éste llega al pasadizo, los que lo forman van retirando sus brazos para evitar golpearlo. Al finalizar el camino, el participante pasa a formar parte del pasadizo y espera al siguiente compañero para unir sus brazos.

La velocidad de los corredores va a depender de la confianza que tengan en sus compañeros en cuanto a que quiten los brazos a tiempo para que no se golpeen.

Fuente: Arakaki M. y otros. (2001). Dinámicas Grupales para todas las edades. Ediciones Libro Amigo. Lima Perú.

APENDICE 16**¿PARA QUE SIRVEN LAS EMOCIONES NEGATIVAS Y LAS POSITIVAS?****Objetivos**

Desarrollar la capacidad de diferenciar tanto las emociones negativas como las positivas, para un mejor manejo de las mismas.

Actividades

-Lea y discuta el material de discusión en grupo de 04 personas.

-Como grupo respondan a las preguntas: ¿Por qué las personas actúan guiados por las emociones negativas? ¿Por qué son importantes las emociones negativas como las positivas? ¿Qué valor tiene en una persona el manejo de sus emociones en la resolución de conflictos?

-Elegir a un secretario relator para que de lectura al plenario de lo que han respondido.

En la antigüedad había dos tipos de hombres de las cavernas. Unos, cuando veían un tigre, se acercaban a verlo con curiosidad y amor, y decían: “¡Qué lindo gatito!”. Los otros, al ver un tigre, salían corriendo aterrados. ¿De qué grupo cree usted que hemos descendido nosotros? Exacto, del segundo.

Las emociones negativas nos han servido para protegernos de los depredadores. Nuestro cerebro está cableado para estar alerta, observar el entorno y reaccionar rápidamente. La amígdala en nuestro cerebro tiene la capacidad de “secuestrar” nuestra atención y hacernos reaccionar de forma inmediata ante un peligro.

El problema es que hoy en la oficina y en la vida no hay tigres ni leones, pero seguimos reaccionando impulsivamente ante los peligros. Estos ahora son diferentes: son la posibilidad de incumplir las metas, desacuerdos con colegas de trabajo o con el jefe, entre otros.

A diferencia de las emociones positivas, las negativas nos llevan a la acción. Por ejemplo, el miedo nos hace correr, la rabia nos hace atacar, la pena nos hace retirarnos a reflexionar para recuperarnos. La insatisfacción nos hace buscar nuevas posibilidades.

Cuando usted tiene un trabajo que no le gusta, que no va según sus talentos, la insatisfacción lo puede llevar a cambiar de trabajo, carrera o empresa. Cuando estamos preocupados por un proyecto, la emoción negativa nos lleva a tomar una acción para corregir

y mejorar. Cuando debemos tomar una decisión importante, la incertidumbre nos hace pensar en los riesgos de forma realista para tomar la mejor opción. Las emociones negativas nos ayudan a tomar contacto con la realidad y “pisar tierra”.

El problema es que el ser humano tiene un sesgo hacia lo negativo. Como menciona el investigador Jonathan Haidt, en el juego, el placer de ganar mil dólares no se compara en intensidad con la angustia de perder esa cantidad de dinero.

Cuando se evalúa el carácter o la personalidad de otras personas, sus rasgos negativos llaman mucho más la atención que los positivos. Usualmente nos concentramos más en los problemas y las debilidades que en las fortalezas, percibimos más fácilmente lo que falta que lo que se hace bien. Las emociones negativas son más intensas y perduran en el tiempo. Por ejemplo, cuando algo bueno nos pasa, nos sentimos bien, pero la sensación dura pocos segundos. En cambio cuando algo nos preocupa, podemos pasar la noche angustiados sin dormir. Según el investigador Daniel Nettle, este desbalance de emociones negativas está relacionado con que, en nuestra evolución, las emociones negativas nos han salvado y protegido como especie. Así, cuando veíamos a un tigre, nuestras emociones negativas tenían que ser intensas para ayudarnos a focalizar la atención en el peligro.

Aquel que vive su vida torturándose con emociones negativas permanentemente, con diálogos mentales negativos y destructivos está desvirtuando la utilidad de este tipo de emoción. La emoción negativa nos lleva a la acción y, una vez que la tomamos, debemos pasar a un estado emocional positivo que tiene enormes ventajas para el ser humano.

Los estudios han demostrado que, cuando el ser humano siente emociones positivas, es más creativo, tiene más capacidad de aprender, ampliar y mejorar sus redes sociales. Si las emociones negativas nos han ayudado a salvarnos de depredadores y mantenernos vivos ante los peligros, las emociones positivas en la evolución nos han permitido ampliar nuestros horizontes, nuestros recursos, nuestras redes sociales y a innovar como especie.

Otro aspecto que se ha descubierto de las emociones positivas es que nos dan recursos para enfrentar emociones negativas en el futuro. Se ha demostrado que aquellos que tienen más emociones positivas son más resilientes (capaces de recuperarse de la adversidad) y tienen más recursos para superar obstáculos.

Lo mismo ocurre con los paneles solares; cuando hay luz, estos capturan energía, cuyo excedente se almacena en baterías. En la noche, la energía del sol se usa para combatir la oscuridad. Similarmente, cuando tenemos emociones positivas, cargamos nuestras baterías emocionales que nos permiten mantener la luz encendida en medio de la oscuridad de las emociones negativas.

Fuente: Fischman, D.(2012). La alta rentabilidad de la felicidad. Lima. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

APÉNDICE 17

DINÁMICA DE ANIMACIÓN: TODO SOBRE TI

OBJETIVO:

Facilitar que los miembros del grupo se conozcan entre sí y aprendan sus nombres y características más saltantes.

MATERIALES:

No se requieren materiales.

PROCEDIMIENTO:

Indicar al grupo que esta actividad les va a dar la oportunidad de buscar información sobre los miembros del grupo y conocer algo sobre cada uno de ellos.

Luego el conductor dará las siguientes indicaciones que los participantes deben seguir:

- Todos los que están felices hoy, den un aplauso.
 - Todos los que tienen hermanos, guiñen el ojo.
 - Todos los que tienen hermanas, zapateen.
 - El que tenga un perro por mascota, alce la mano derecha.
 - El que tenga cualquier otro tipo de mascota, salte.
 - Si su color favorito es el verde, imiten a una gallina.
 - Si su color favorito es el azul, tápanse los ojos con las manos.
 - Si su color favorito es el rojo, imiten el sonido de una vaca.
 - Si su color es el morado, jalen sus orejas.
 - Si les gusta jugar en el patio, salten en un pie.
 - Si les gustan los dibujos animados, sientense.
 - Si les gusta venir a la universidad, denle un abrazo a su compañero.
 - Si les gusta leer, párense en el pie derecho.
-

Fuente: Arakaki M. y otros. (2001). Dinámicas Grupales para todas las edades. Ediciones Libro Amigo. Lima Perú.

APENDICE 18**EL DON DEL PERDÓN****Objetivos**

Desarrollar la capacidad del perdón como una forma de manejar y controlar la cólera.

Actividades

-Lea el material de discusión.

-En grupo de 04 personas discutan sus puntos de vista acerca de la lectura.

-Como grupo respondan a las preguntas: ¿Qué beneficios psicológicos trae la actitud de perdonar? ¿Cómo perjudica en una persona el hecho de resistirse a perdonar? ¿De qué manera el perdonar contribuye a disminuir los conflictos?

-Elegir a un secretario relator para que de lectura al plenario de lo que han respondido.

“El perdón no es para el agresor, sino para uno mismo”. F. Luskin.

Cuando alguien nos agrede, muchas veces produce una herida que con el tiempo desarrolla una costra dura, pero que adentro tiene materia. Estos son los males más difíciles de sanar, porque, aparentemente, se han sanado con una costra saludable y no podemos ver que adentro se encuentra infectada. Muchos cargamos con este tipo de heridas, pero, para ser felices, es importante aprender a sanarlas.

Es muy difícil perdonar, a menos que saquemos la costra y drenemos la pus de dolor que tiene la herida emocional. Pennebaker, plantea que escribir diariamente media hora durante cinco días seguidos sobre aquello que nos hace sentir heridos nos libera sustancialmente de la carga negativa emocional. En un estudio, pidió a un grupo que escribiera sobre cualquier tema durante cinco días y a otro grupo le solicitó que escribiera sus pensamientos y sentimientos sobre alguna oportunidad en que se sintieron fuertemente heridos o afectados.

La investigación encontró que aquellos que escribían sobre sus experiencias traumáticas tenían una mejora en su sistema inmunológico, comparado con el otro grupo de control. En otro estudio similar, en que una empresa iba a realizar una reducción de personal, el grupo que escribió media hora diaria por cinco días sobre sus pensamientos y emociones se reubicó laboralmente con mucho mayor éxito que el grupo de control que escribió sobre cualquier tema.

Cuando no perdonamos seguimos presos de nuestros dolores. Lo peor es que somos nuestros propios carceleros. No perdonar es como coger una espada por el filo y agarrarla cada vez más fuerte para hacerle daño al agresor. Mientras más nos aferramos a la espada, es decir, a nuestros dolores y rabias, y no perdonamos, cada vez sangramos más.

Luskin, describe lo que es el perdón: “Es la paz que aprendes a sentir cuando dejas ir tu rabia. El perdón es para ti y no para el que ofende. El perdón es tener de nuevo el control y el poder. Es tomar responsabilidad sobre nuestros sentimientos. El perdón te saca de vivir en el pasado y te ayuda a vivir en el presente”.

Se han hecho varios estudios sobre el perdón. Quienes perdonan más tiene menos problemas de salud, sienten menos estrés y tienen menor riesgo de problemas con el corazón.

Por otro lado, parece que “las canas” ayudan en el perdón. Las personas de mayor edad perdonan con más facilidad que las jóvenes. A medida que envejecemos, adquirimos más sabiduría y somos más comprensivos.

Claro, no es fácil perdonar. Somos buenos generando historias de agravio. Una historia de agravio es como una espina que se nos clava en el cuerpo. Hay espinas grandes y profundas que nos hacen sufrir, otras, más pequeñas y superficiales, simplemente nos molestan. Durante el día generamos espinas pequeñas y grandes, es decir, las historias de agravio nos roban la paz y la tranquilidad.

Para Luskin, una historia de agravio se da cuando nos sucede algo que no esperábamos, algo que nos toma por sorpresa. Luego la contamos demasiado. No nos damos cuenta, pero en cada momento y grupo de personas estamos contando aquello terrible que nos pasó. En la historia de agravio nosotros somos las pobres víctimas de la situación. No fue nuestra culpa, no contribuimos con el problema, toda la responsabilidad es del tercero. Por último, en la historia de agravio nos tomamos todo demasiado personalmente, nos ofendemos y creemos que las personas y el mundo están confabulados en contra de nosotros y nosotros somos los únicos perjudicados.

Una manera de como aprender a perdonar es la que propone Luskin: Piense en una experiencia de la que usted no logra aún perdonar del todo. No se preocupe por la gramática u ortografía. Solo concéntrese en escribir sus más profundos sentimientos y pensamientos sobre su experiencia negativa en que usted se sintió profundamente afectado. Escriba sobre lo que pasó, cómo se sintió en ese momento, como se siente ahora, qué pensamientos se le vienen cuando recuerda el trauma. Debe hacer este ejercicio por cinco días durante media hora seguida. Cada día, escriba en un cuaderno o en su computadora y no pare por media hora. Repita esta durante cinco días.

Fischman D. (2012). La alta rentabilidad de la felicidad. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. (UPC)

APÉNDICE 19

DINÁMICA DE ANIMACIÓN: ¿QUIEN SOY YO?

Objetivo

Reconocer la influencia de la opinión de los demás en la propia autoestima.

Materiales

No se requieren materiales.

Procedimiento

El conductor pide a cada participante que se describa, escribiendo en una hoja cómo se ve a sí mismo y al reverso una segunda descripción en la que especifique cómo cree que lo ven los demás. Luego el conductor recoge las hojas y empieza a leer la descripción que ha hecho el participante de sí mismo (sin decir su nombre). Los demás deberán adivinar de quien se trata. Finalmente se compara esta descripción con la segunda, confirmándose o corrigiéndose. En la reflexión final el conductor debe enfatizar que muchas personas esperan que el grupo vea sólo lo negativo y que es una experiencia muy buena para ellos al describir que sus temores son infundados.

Fuente: Arakaki M. y otros. (2001). Dinámicas Grupales para todas las edades. Ediciones Libro Amigo. Lima Perú.

APÉNDICE 20

REDESCUBRIENDO MI EXISTIR

Objetivos

Comprender el sentido de la vida como un mecanismo de valorarla, viviéndola libre de agresiones

Actividades

-Lea el material de discusión.

-En grupo de 04 personas discutan sus puntos de vista acerca de la lectura.

-Como grupo respondan a las preguntas: ¿Por qué es importante vivir la vida con un propósito? ¿Qué relación tiene la autorrealización y los conflictos en la vida humana? ¿Qué utilidad tendría el tema de la autorrealización para las personas impulsivas?

-Elegir a un secretario relator para que de lectura al plenario de lo que han respondido.

En la organización de Maslow, esta es la forma suprema de motivación, una persona necesita tener una finalidad en su vida y sentir que está haciendo cosas para realizar esta finalidad. Esta es la cualidad esencial de la autosatisfacción o de la autorrealización y el acto de concretar todo lo que “uno es capaz de llegar a ser”. Como muchas personas jóvenes lo saben, la falta de tal meta o finalidad o la sensación de que lo que se hace en la escuela o en otra parte tiene escaso valor para el logro de la autorrealización, constituye uno de los problemas más serios de la sociedad actual. El sentimiento de enajenación es la expresión de una discordancia entre los valores de la sociedad y las tendencias autorrealizadoras de un joven.

Vivir sin propósito es vivir a merced del azar – del autoconocimiento fortuito, de la llamada telefónica fortuita, del encuentro casual- porque no tenemos una norma mediante la cual juzgar lo que vale la pena y no vale la pena hacer. Las fuerzas exteriores nos impulsan, como un corcho que flota en el agua, sin una iniciativa nuestra que fije un curso específico. Nuestra orientación hacia la vida es reactiva en vez de proactiva. Vamos a la deriva.

Vivir con propósito es utilizar nuestras facultades para la consecución de las metas que hemos elegido: la meta de estudiar, de crear una familia, de ganarnos la vida, de empezar un negocio nuevo, de introducir un producto nuevo en el mercado, de resolver un problema científico, de construir una casa de vacaciones, de mantener una feliz relación romántica. Son nuestras metas las que nos impulsan, las que vigorizan nuestra vida.

Vivir con propósito es, entre otras cosas, vivir productivamente, una exigencia de nuestra capacidad para afrontar la vida. La productividad es el acto de conservación de la vida plasmando nuestras ideas en la realidad, fijando nuestras metas y actuando para conseguirlas, el acto de dar vida a los acontecimientos, bienes o servicios.

Los hombres y mujeres responsables de sí mismos no traspasan a los demás la carga de soportar su existencia. Lo que importa aquí no es el grado de de capacidad productiva de una persona sino la elección de ésta de ejercer las capacidades que posea. Los hombres y mujeres con propósitos se fijan metas productivas en consonancia con sus capacidades o intentan hacerlo. Una de las maneras en que se revela su concepto de sí mismo es el tipo de metas que se fijan. Admitido que puede ser necesaria una interpretación particular en razón de la

complejidad de los contextos privados, si conocemos el tipo de metas que elige la gente, es mucho lo que podemos saber sobre su visión de sí mismos y sobre lo que consideran posible y adecuado a ellos.

Los propósitos que nos animan, para poder ser realizados, tienen que ser específicos. Yo no puedo organizar mi conducta de manera óptima si mi objetivo es únicamente “hacer lo que pueda”. Esta meta es demasiado vaga. Mi meta tiene que ser algo así: hacer ejercicios físicos en la cancha treinta minutos todos los días. Con esa concreción puedo controlar mi progreso, comparar las intenciones con los resultados, modificar mi estrategia o mi táctica en respuesta a la información nueva y ser responsable de los resultados que consigo.

Vivir con propósito y productivamente exige cultivar en nosotros mismos la capacidad de autodisciplina. La autodisciplina es la capacidad de organizar nuestra conducta en el tiempo al servicio de tareas concretas. Nadie puede sentirse competente para afrontar los retos de la vida si carece de capacidad de autodisciplina. La autodisciplina consiste en la capacidad de posponer la gratificación inmediata al servicio de una meta lejana. Es la capacidad de proyectar las consecuencias al futuro de pensar, planificar y actuar a largo plazo. A falta de esta práctica ni el individuo ni un negocio pueden funcionar con eficacia. Como forma de actuar en el mundo, la práctica de vivir con propósito supone las siguientes cuestiones básicas:

- Asumir la responsabilidad de la formulación de nuestras metas y propósitos.
- Interesarse por identificar las acciones necesarias para conseguir nuestras metas.
- Controlar la conducta para verificar que concuerda con nuestras metas.
- Prestar atención al resultado de nuestros actos, para averiguar si conducen a donde queremos llegar.

Fuente: Branden N. (1998). Los seis pilares de la autoestima. Paidós. España.

APÉNDICE 21

DINÁMICA DE ANIMACIÓN: EL MUELLE HUMANO

Objetivo

Crear un clima de confianza que prepare al grupo para trabajar el tema de la responsabilidad social.

Materiales

No se requieren materiales.

Procedimiento

El grupo se divide por parejas. Los integrantes de cada pareja se colocan frente a frente con las palmas de las manos tocándose. Cada participante debe dejarse caer contra la otra persona

con la que forma pareja. La persona que recibe a su pareja debe tratar de contenerla poniendo fuerza en sus manos y brazos.

Una vez que ambos miembros de la pareja se han dejado caer, dan un paso hacia atrás y sin separar los pies del suelo se dejan caer hacia delante hasta apoyarse nuevamente en las palmas de las manos. Van repitiendo lo mismo cada vez desde un poco más atrás hasta que sea posible.

Fuente: Arakaki M. y otros.(2001). Dinámicas Grupales para todas las edades. Ediciones Libro Amigo. Lima Perú.

APENDICE 22

IMAGEN DE UNO MISMO

Objetivos

Tomar conciencia de la imagen de uno mismo que facilite un adecuado manejo de la crítica.

Actividades

-Lea el material de discusión.

-En grupo de 04 personas discutan sus puntos de vista acerca de la lectura.

-Como grupo respondan a las preguntas: ¿Por qué es importante la imagen de uno mismo en el manejo de la crítica? ¿Qué tan útil es la imagen de uno mismo en la resolución de conflictos? ¿De qué manera la salud mental de los estudiantes mejoraría si tomaran en cuenta el tema de la imagen de uno mismo?

-Elegir a un secretario relator para que de lectura al plenario de lo que han respondido.

El escritor George Bernard Shaw dice que los que disfrutan de la vida como si su existencia fuera una fuerza de la naturaleza, son personas activas que se sienten plenamente vivas y no tienen mucha paciencia para las quejas y los lamentos. No están activas sólo por estar ocupadas, sino que disfrutan de sus actividades. No tienen tiempo o interés para escuchar lamentaciones mezquinas, ni tampoco ellas mismas se lamentan. Shaw nos dice que abandonemos nuestra obsesión por nosotros mismos y disfrutemos de la verdadera felicidad, que está en sentir que tu vida tiene un propósito determinado.

En este fragmento, el dinámico y agudo filósofo transmite su enorme entusiasmo por la vida y nos exhorta a abrazar una actitud semejante hacia todas las personas y todas las cosas. Deja de renegar, de lamentarte y de ser pasivo cambiando tu percepción de la vida en general, dice Shaw. Nos pide que gocemos de la vida, no por los resultados y recompensas que encontremos en nuestro camino, sino por sí misma. Sacúdete la pasividad de encima y busca una razón para ser feliz, éste es el consejo de uno de los mejores ejemplos de lo que significa ser una persona plenamente realizada. Piensa que tu vida tiene un propósito natural para todas las personas que conoces y todas las cosas que haces. ¿Cómo puedes cumplir con ese propósito?

Lo ideal es apartarse del campo de energía de los que infringen los principios sobre los que ha escrito Shaw. Cuando empiezas a escuchar quejas, lamentos y críticas aléjate, deliberadamente y en silencio, lo antes posible. En general intentar no decir o hacer nada que pueda ser interpretado como un rechazo. Sencillamente niégate a tener contacto con ese tipo de energía. Disfrutar de la vida es reconsiderar nuestra actitud respecto a la fatiga y la enfermedad, ya que eliminando las quejas verbales, las enfermedades aparecerán con mucha menos frecuencia en la vida.

Si estás dispuesto a aplicar el consejo de Bernard Shaw, si lo sigues de todo corazón, puede cambiar literalmente tu salud mental. Si cada día te ves como una persona capaz y trasciendes el orgullo y las quejas para ver la vida como una espléndida antorcha que ilumina tu camino majestuosamente, entenderás lo que Shaw quiere decir por “verdadera dicha de la vida”. La idea de haber aprovechado al máximo la vida cuando llegue la hora de la muerte, es crucial para nuestra existencia. Esto significa no tener pensamientos que nos paralicen o que nos aparten de nuestra heroica misión. Significa rechazar cualquier acción o pensamiento que

anule nuestra cualidad de fuerzas de la naturaleza con un propósito determinado. Cualquier pensamiento que nos impida conocer y movilizar esta fuerza, en primer lugar ha de ser identificado, y luego, paso a paso, erradicado. ¡No vas a morir sin haber escuchado tu propia música!

Puede que sientas que este consejo está bien para un genio como George Bernard Shaw, pero en realidad es para ti, porque aún desconoces muchos aspectos positivos que posees. Esta nueva actitud que adoptarás va a reflejar la imagen de ti mismo que has decidido adoptar y aquí el mensaje esencial es que puedes cambiarla. Recuerda, la imagen de uno mismo proviene del yo y nadie de fuera es responsable de ella. Sólo tú. Por eso:

- Elimina de tu vocabulario las frases sobre cualquier cosa que no quieras que se manifieste en tu vida. Cuando te descubras queriendo hablar de tus enfermedades, tu cansancio o tus temores, guarda silencio en lugar de pronunciar una profecía que se cumplirá sin lugar a dudas.
- Siempre que puedas, apártate física y sutilmente de quienes persisten en cargarte con sus pesares.
- Pon energía en tu vida interesándote en nuevos proyectos o aficiones, y en general, gozando intensamente de la vida. Abandona las hábitos negativos que has adoptado y que reflejan una mala imagen de ti mismo. Elimina de tu vocabulario las etiquetas o comentarios que te denigran y haz saber a quienes los utilizan contigo que no estás dispuesto seguir recibiendo este tipo de calificativos.
- Conviértete en una persona activa en lugar de pasarte la vida criticando, lamentándote o dando explicaciones. Deja que hable tu verdadero yo y no aceptes alegremente las burlas.
- Desoye las críticas. Mi cita favorita de Albert Einstein, contemporáneo de Shaw, está colgada en una pared de mi despacho: “Los grandes espíritus siempre han encontrado una violenta oposición por parte de las mentes mediocres”. ¡Tú eres un gran espíritu! Vive como te corresponde.

FUENTE: Wayne W. D. (1999). “La sabiduría de todos los tiempos”. Editorial Grijalbo. Barcelona.

APENDICE 23

DINÁMICA DE ANIMACIÓN: MASAJE EN TRENCITO.

Objetivo

Fomentar en los participantes un estado momentáneo de relajación mental y/o corporal.

Materiales

No se requieren materiales.

Procedimiento

Los participantes se colocan uno detrás del otro formando un círculo, de tal manera que todos puedan hacer los masajes y ser a la vez masajeados. Los masajes se hacen con las yemas de los dedos haciendo círculos y presionando ligeramente en el cuello, hombros y

espalda. Después de terminar el masaje se invierte el trabajo, es decir, el que hizo masajes pasa a ser masajeado.

Fuente: Arakaki M. y otros.(2001). Dinámicas Grupales para todas las edades. Ediciones Libro Amigo. Lima Perú.

APÉNDICE 24

HOJA DE EVALUACIÓN DEL TALLER

| No | Aspecto a evaluar | Bajo | Mediano | Alto |
|----|---|------|---------|------|
| 01 | Satisfacción respecto a lo comprendido. | 04 | 26 | |
| 02 | Satisfacción respecto al tema del taller. | | | 30 |
| 03 | Satisfacción respecto a las estrategias utilizadas. | 05 | 25 | |
| 04 | Satisfacción respecto a los recursos utilizados. | 03 | 25 | 02 |
| 05 | Satisfacción respecto a la vivencia personal. | 04 | 20 | 06 |

Anexo 0: Base de datos

| N° | PRETEST | | | | | | |
|-----|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | D1 | D2 | D3 | D4 | D5 | D6 | Var |
| 1 | 11 | 10 | 11 | 12 | 11 | 11 | 66 |
| 2 | 12 | 13 | 12 | 13 | 9 | 13 | 72 |
| 3 | 12 | 11 | 11 | 12 | 12 | 11 | 69 |
| 4 | 14 | 12 | 12 | 11 | 11 | 10 | 70 |
| 5 | 12 | 11 | 11 | 13 | 12 | 13 | 72 |
| 6 | 13 | 11 | 10 | 12 | 11 | 10 | 67 |
| 7 | 12 | 12 | 9 | 10 | 9 | 11 | 63 |
| 8 | 12 | 9 | 10 | 13 | 12 | 11 | 67 |
| 9 | 10 | 12 | 7 | 10 | 10 | 10 | 59 |
| 10 | 13 | 10 | 11 | 12 | 13 | 10 | 69 |
| 11 | 10 | 12 | 13 | 13 | 13 | 12 | 73 |
| 12 | 12 | 11 | 13 | 8 | 12 | 13 | 69 |
| 13 | 9 | 11 | 15 | 11 | 11 | 12 | 69 |
| 14 | 11 | 10 | 12 | 13 | 12 | 13 | 71 |
| 15 | 12 | 10 | 10 | 11 | 10 | 9 | 62 |
| 16 | 11 | 12 | 11 | 13 | 9 | 13 | 69 |
| 17 | 9 | 11 | 13 | 15 | 11 | 12 | 71 |
| 18 | 10 | 9 | 12 | 12 | 13 | 13 | 69 |
| 19 | 13 | 11 | 10 | 12 | 11 | 12 | 69 |
| 20 | 12 | 14 | 10 | 13 | 13 | 14 | 76 |
| 21 | 9 | 11 | 11 | 12 | 10 | 12 | 65 |
| 22 | 12 | 9 | 11 | 13 | 12 | 11 | 68 |
| 23 | 9 | 10 | 9 | 13 | 13 | 13 | 67 |
| 24 | 11 | 12 | 11 | 14 | 13 | 13 | 74 |
| 25 | 12 | 15 | 13 | 13 | 9 | 13 | 75 |
| 26 | 11 | 11 | 12 | 12 | 11 | 10 | 67 |
| 27 | 14 | 11 | 11 | 12 | 13 | 13 | 74 |
| 28 | 7 | 9 | 11 | 10 | 13 | 12 | 62 |
| 29 | 9 | 13 | 10 | 11 | 12 | 9 | 64 |
| 30 | 13 | 9 | 11 | 13 | 10 | 12 | 68 |
| Min | 7 | 9 | 7 | 8 | 9 | 9 | 59 |
| Máx | 14 | 15 | 15 | 15 | 13 | 14 | 76 |
| X | 11,2 | 11,1 | 11,1 | 12,1 | 11,4 | 11,7 | 68,5 |
| S | 1,675 | 1,484 | 1,517 | 1,388 | 1,377 | 1,368 | 4,041 |

| N° | POSTEST | | | | | | |
|-------|---------|-------|-------|-------|-------|------|-------|
| | D1 | D2 | D3 | D4 | D5 | D6 | Var |
| 1 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 7 | 38 |
| 2 | 9 | 8 | 7 | 7 | 7 | 8 | 46 |
| 3 | 7 | 6 | 10 | 8 | 5 | 7 | 43 |
| 4 | 8 | 6 | 6 | 6 | 6 | 8 | 40 |
| 5 | 7 | 8 | 6 | 7 | 9 | 8 | 45 |
| 6 | 9 | 10 | 8 | 7 | 5 | 6 | 45 |
| 7 | 8 | 7 | 10 | 6 | 7 | 7 | 45 |
| 8 | 7 | 6 | 9 | 7 | 5 | 7 | 41 |
| 9 | 6 | 8 | 9 | 9 | 7 | 6 | 45 |
| 10 | 7 | 8 | 9 | 8 | 9 | 7 | 48 |
| 11 | 9 | 9 | 6 | 5 | 7 | 7 | 43 |
| 12 | 7 | 6 | 9 | 6 | 6 | 9 | 43 |
| 13 | 7 | 9 | 10 | 7 | 7 | 7 | 47 |
| 14 | 6 | 10 | 6 | 7 | 6 | 6 | 41 |
| 15 | 8 | 10 | 7 | 5 | 7 | 8 | 45 |
| 16 | 7 | 7 | 8 | 5 | 10 | 9 | 46 |
| 17 | 12 | 6 | 10 | 6 | 6 | 8 | 48 |
| 18 | 7 | 8 | 10 | 5 | 7 | 7 | 44 |
| 19 | 7 | 7 | 8 | 6 | 11 | 7 | 46 |
| 20 | 9 | 8 | 5 | 7 | 7 | 8 | 44 |
| 21 | 8 | 7 | 6 | 7 | 12 | 7 | 47 |
| 22 | 8 | 7 | 7 | 10 | 6 | 8 | 46 |
| 23 | 6 | 7 | 7 | 8 | 11 | 7 | 46 |
| 24 | 9 | 8 | 5 | 8 | 7 | 8 | 45 |
| 25 | 8 | 7 | 6 | 7 | 8 | 11 | 47 |
| 26 | 10 | 11 | 6 | 7 | 10 | 7 | 51 |
| 27 | 7 | 7 | 8 | 6 | 8 | 8 | 44 |
| 28 | 7 | 7 | 8 | 10 | 7 | 6 | 45 |
| 29 | 8 | 9 | 6 | 6 | 7 | 7 | 43 |
| 30 | 7 | 6 | 6 | 6 | 9 | 7 | 41 |
| 1 | 6 | 6 | 5 | 5 | 5 | 6 | 38 |
| 30 | 12 | 11 | 10 | 10 | 12 | 11 | 51 |
| 15,5 | 7,7 | 7,6 | 7,5 | 6,8 | 7,5 | 7,4 | 44,6 |
| 8,803 | 1,317 | 1,402 | 1,614 | 1,315 | 1,852 | 1,04 | 2,673 |